

Mestrado em Ensino do Inglês e Alemão no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

A interação oral em língua estrangeira: o uso de cartões-guião

Carla Sofia Simões Neumeyer Veiga

M

2017



Carla Sofia Simões Neumeyer Veiga

A interação oral em língua estrangeira: o uso de cartões-guião

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês e Alemão no 3.º Ciclo e Ensino Secundário, orientada pela Professora Doutora Teresa Martins de Oliveira e coorientada pela Professora Doutora Simone Tomé

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Setembro de 2017

A interação oral em língua estrangeira: o uso de cartões-guião

Carla Sofia Simões Neumeyer Veiga

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês e Alemão no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, orientada pela Professora Doutora Teresa Martins de Oliveira e coorientada pela Professora Doutora Simone Tomé

Membros do Júri

Professor Doutor Rogélio José Ponce de León Romeo
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Maria Joana de Sousa Pinto Guimarães de Castro Mendonça
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professora Doutora Maria Teresa Vilela Martins de Oliveira Soares
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: 15 valores

AGRADECIMENTOS

O presente Relatório de Estágio não teria sido possível sem a imprescindível colaboração e apoio de algumas pessoas às quais gostaria de agradecer.

Um agradecimento muito especial à Professora Doutora Teresa Oliveira pela ajuda imprescindível nas revisões e sugestões ao texto.

À Doutora Simone Tomé pelo especial apoio, sugestões e disponibilidade constantes ao longo do ano letivo e da elaboração deste projeto.

À Doutora Maria Ellison de Matos pela orientação, apoio e conselhos que disponibilizou ao longo da elaboração do mesmo.

Ao Dr. Álvaro Pereira, Diretor da Escola Secundária de Ermesinde pela sua colaboração e constante incentivo.

À Dr.^a Júlia Miranda pelo apoio, cuidado e orientação ao longo das aulas de projeto e do ano letivo.

À Dr.^a Emília Gonçalves pelo apoio, partilha, sugestões e orientações ao longo das aulas de projeto e do ano letivo.

Aos meus colegas de estágio e grandes amigos Luís Almeida e Inês Meirelles, pelo espírito de equipa, partilha e apoio constantes.

Aos meus amigos Margarida Guimarães e António Pedro pelo apoio e amizade.

Por fim e com a devida importância à minha família por todo o apoio, compreensão e carinho.

A todos os citados, o meu mais sincero e profundo agradecimento.

RESUMO

Numa altura em que a comunicação oral em língua estrangeira possui grande relevância, não só no percurso escolar dos alunos, mas também no mercado de trabalho nacional e internacional, optei por realizar uma reflexão sobre o papel da competência oral na aprendizagem de duas línguas estrangeiras, a língua inglesa e a língua alemã no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Na altura, em que o projeto foi realizado, os alunos do 9.º ano de Inglês foram submetidos a uma prova obrigatória, sem precedentes, no final do ano letivo que incluía uma parte de comunicação oral com o professor e outra de interação oral com o colega, prova essa que foi imposta pelo Ministério de Educação em colaboração com o Instituto Cambridge (Cambridge Language Assessment), chamada “PET for Schools”. No que concerne ao Alemão, não existia uma prova formal oral para os alunos do 10.º ano, porém os mesmos podiam optar por realizar, na própria escola, um exame internacional do Instituto Goethe. A aprovação desta(s) prova(s) representa um reconhecimento internacional no âmbito de competências linguísticas em conformidade com os níveis definidos no Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas (QECR).

É, portanto, objetivo deste relatório traçar o perfil dos alunos da turma de inglês e de alemão e identificar as suas dificuldades relativamente à competência oral para poder prepará-los mais eficazmente para a interação oral em sala de aula bem como para as tarefas exigidas nas respetivas provas orais.

O trabalho consiste na observação e análise do desenvolvimento da comunicação e da interação orais na sala de aula de língua estrangeira, tendo por base questionários, reflexões escritas, fichas de observação conforme os descritores internacionais bem como a observação direta dos alunos por parte do professor. Através do recurso a “cartões-guião” que são utilizados nas provas orais acima referidas foi analisado em que medida podiam contribuir para o desenvolvimento da competência oral e de interação, quer em níveis iniciais quer em níveis intermédios da aprendizagem. Procurou-se compreender se os discentes do 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, ao utilizarem este recurso, demonstravam ou não uma evolução nas diversas vertentes do seu discurso oral. Os resultados obtidos mostraram que, tendencialmente, a competência oral dos alunos adquiria gradualmente um carácter mais natural, sem recurso a anotações, com autonomia e mais espontaneidade.

Palavras chave: comunicação oral, interação e cartões-guião.

ABSTRACT

In a time when oral communication in a foreign language is of great importance, not only in what concerns the students' educational path, but also regarding the national and international labour market, I have chosen to reflect on the role of the speaking skills in the learning of two foreign languages, the English language and the German language in the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education. At the time of the development and completion of this project, the 9th grade English students were submitted to an unprecedented compulsory test at the end of the school year, called "PET for Schools", which included an oral communication exam with a teacher and a moment of oral interaction with a colleague. It was imposed by the Ministry of Education in collaboration with the Cambridge University (Cambridge Language Assessment). As far as German is concerned, there was no formal oral test for 10th graders, but they could choose to take an international exam at the Goethe Institute. The approval of this test (s) represents an international recognition within the scope of language skills in accordance with the levels defined in the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR).

It is therefore the purpose of this report to outline the profile of English and German students and to identify their difficulties regarding their speaking skills to be able to prepare them more effectively for oral interaction in the context of the classroom as well as for the tasks required during their oral tests.

The work consists in observing and analysing the development of oral communication and interaction in the foreign language classroom, based on questionnaires, written reflections, and observation sheets, according to the international descriptors as well as the direct observation of the students by the teacher. Using "prompt cards" that are used in the oral tests mentioned above, we analysed the extent upon which they could contribute to the development of oral skills and interaction, both at initial levels and at intermediate levels of learning. It was our purpose to understand if the students of the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education, when using this resource, demonstrated or not an evolution in the diverse slopes of their oral speech. The results showed that students' oral skills gradually acquired a more natural character, without using notes, with more autonomy and spontaneity.

Key words: oral communication, interaction and prompt cards.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	ii
RESUMO	iii
ABSTRACT	iv
ÍNDICE	v
ÍNDICE DE FIGURAS.....	viii
INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I	
1. O contexto da investigação-ação	
1.1 A Escola.....	13
1.2 O núcleo de estágio.....	14
1.3. As turmas.....	14
1.3.1 A turma de Inglês: 9.º B.....	14
1.3.2 A turma de Alemão: 10.º I.....	15
1.4 Identificação e relevância da temática no contexto escolar.....	16

CAPÍTULO II

1. Enquadramento teórico	
1.1 A comunicação oral e a sua importância crescente.....	18
1.2 O modelo de comunicação oral segundo Solmecke.....	20
1.3 A competência comunicativa e a interação.....	24

1.3.1 A interação no contexto escolar e no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR).....	26
1.3.2 Os cartões-guião na interação oral.....	31

CAPÍTULO III

1. Metodologia do projeto de investigação-ação.....	35
1.1. Ciclo Zero	37
1.1.1 Observação e recolha de dados	41
1.2. 1.º Ciclo.....	43
1.2.1 A turma de Inglês e a turma de Alemão	43
1.3. 2.º Ciclo.....	55
1.3.1 A turma de Inglês.....	56
1.3.2 A turma de Alemão.....	63

CAPÍTULO IV

1. Conclusão.....	70
-------------------	----

Bibliografia	75
---------------------------	----

Anexos	79
---------------------	----

<i>Anexo 1:</i> Tabela sobre os Níveis Comuns de Referência - Escala Global QECR ..	80
<i>Anexo 2:</i> Tabela - Interação Oral Geral - QECR.....	81
<i>Anexo 3:</i> Escala exemplificativa para conversação QECR.....	82
<i>Anexo 4:</i> Escala exemplificativa para cooperação para um fim específico–QECR.	83
<i>Anexo 5:</i> Escala exemplificativa para troca de informações QECR.....	84
<i>Anexo 6:</i> Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas-Tabela de Equivalência (adaptado).....	85
<i>Anexo 7:</i> Tabela com descritores (adaptado).....	86

<i>Anexo 8: Ficha de Observação de atividades de Interação.....</i>	<i>87</i>
<i>Anexo 9: Questionário n.º 1 (Inglês).....</i>	<i>88</i>
<i>Anexo 10: Questionário n.º 1 (Alemão).....</i>	<i>91</i>
<i>Anexo 11: Questionário n.º 2 (Inglês).....</i>	<i>94</i>
<i>Anexo 12: Questionário nº2 (Alemão).....</i>	<i>96</i>
<i>Anexo 13: Questionário n.º 3 (Inglês).....</i>	<i>98</i>
<i>Anexo 14: Questionário n.º 3 (Alemão).....</i>	<i>100</i>
<i>Anexo 15: Ficha de reflexão sobre as atividades.....</i>	<i>102</i>
<i>Anexo 16: Atividade de interação - Ciclo Zero- Inglês.....</i>	<i>103</i>
<i>Anexo 17: Atividade de interação – Ciclo Zero – Alemão.....</i>	<i>104</i>
<i>Anexo 18: Atividades de interação – 1.º Ciclo – Inglês.....</i>	<i>106</i>
<i>Anexo 19: Atividades de interação – 1.º Ciclo – Alemão.....</i>	<i>110</i>
<i>Anexo 20: Atividades de interação – 2.º Ciclo – Inglês.....</i>	<i>113</i>
<i>Anexo 21: Atividades de interação– 2.º Ciclo – Alemão.....</i>	<i>115</i>

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Ilustração n.º 1 - Modelo de comunicação oral de Solmecke 1991 (traduzido do original).....</i>	<i>23</i>
<i>Ilustração n.º 2 - Exemplo de cartão-guião.....</i>	<i>33</i>
<i>Ilustração n.º 3 - “Formative Assessment and Speaking” por Harry Tuttle & Alan Tuttle 2012 (traduzido e adaptado).....</i>	<i>42</i>
<i>Ilustração n.º 4 - Cronograma de fases do trabalho de investigação-ação.....</i>	<i>42</i>
<i>Ilustração n.º 5 - Gráficos circulares de resposta ao questionário n.º1 pergunta n.º3...45</i>	
<i>Ilustração n.º 6 - Gráficos circulares de resposta ao questionário n.º1 pergunta n.º4...46</i>	
<i>Ilustração n.º 7 - Gráficos circulares de resposta ao questionário n.º1 pergunta n.º5...47</i>	
<i>Ilustração n.º 8 – Tabela de resposta ao questionário n.º 1 pergunta n.º 12 (Inglês)...49</i>	
<i>Ilustração n.º 9 - Tabela de resposta ao questionário n.º 1 pergunta n.º 12 (Alemão)..49</i>	
<i>Ilustração n.º 10 - Gráfico de resposta ao questionário n.º 1 pergunta n.º 14.....54</i>	
<i>Ilustração n.º 11 - Gráfico de resposta ao questionário n.º 1 pergunta n.º 15.....54</i>	
<i>Ilustração n.º 12 - Gráfico de resposta ao questionário n.º 1 pergunta n.º 17.....56</i>	

<i>Ilustração n.º 13</i> - Gráfico de resposta ao questionário n.º 2 e n.º 3 pergunta n.º 1 (Inglês).....	58
<i>Ilustração n.º 14</i> - Tabela de resposta ao questionário n.º 2 pergunta n.º 4 (Inglês)...	59
<i>Ilustração n.º 15</i> - Tabela de resposta ao questionário n.º 3 pergunta n.º 4 (Alemão)...	59
<i>Ilustração n.º 16</i> - Tabela de resposta ao questionário n.º 3 pergunta n.º 6 (Inglês)....	60
<i>Ilustração n.º 17</i> - Tabela de resposta ao questionário n.º 2 pergunta n.º 7 (Inglês)....	61
<i>Ilustração n.º 18</i> - Tabela de resposta ao questionário n.º 3 pergunta n.º 7 (Inglês)....	61
<i>Ilustração n.º 19</i> - Tabela de resposta ao questionário n.º 3 pergunta n.º 9 (Inglês)....	62
<i>Ilustração n.º 20</i> – Gráfico de resposta (2.º e 3.º questionários) pergunta n.º 1 (Alemão).....	63
<i>Ilustração n.º 21</i> – Tabela de resposta ao questionário n.º 2 pergunta n.º 4 (Alemão)...	64
<i>Ilustração n.º 22</i> – Tabela de resposta ao questionário n.º 3 pergunta n.º 4 (Alemão)...	65
<i>Ilustração n.º 23</i> – Tabela de resposta ao questionário n.º 2 pergunta n.º 6 (Alemão)...	65
<i>Ilustração n.º 24</i> – Tabela de resposta ao questionário n.º 3 pergunta n.º 6 (Alemão)...	66
<i>Ilustração n.º 25</i> – Tabela de resposta ao questionário n.º 2 pergunta n.º 7 (Alemão)...	66
<i>Ilustração n.º 26</i> – Tabela de resposta ao questionário n.º 3 pergunta n.º 7 (Alemão)...	67
<i>Ilustração n.º 27</i> – Tabela de resposta ao questionário n.º 2 pergunta n.º 9 (Alemão)...	68
<i>Ilustração n.º 28</i> – Tabela de resposta ao questionário n.º 3 pergunta n.º 9 (Alemão)...	68

INTRODUÇÃO

Desde o princípio da humanidade, que o ser humano sente necessidade de expressar as suas ideias, experiências, opiniões e sentimentos e, como ser social que é, o homem comunica e interage com o outro de diversas e diferentes formas. A capacidade de comunicar do ser humano é, pois, um ato natural, mas, de grande complexidade.

De acordo com Genaro, K.F. *et al.*, (2006, p.15) “a comunicação constitui uma transferência intencional através de um sistema de sinais que deveremos ser capazes de receber e passar aos outros”. Além disso, se para a transferência de informação é necessário um emissor, um recetor e uma mensagem que se pretende transmitir, devemos também considerar que a comunicação pode ainda ser realizada através de canais como o tato, o olhar, os movimentos/expressões faciais e ou corporais, numa conversa frente a frente. Todavia, para os seres humanos, a comunicação oral é sem dúvida o meio de comunicação por excelência, pela sua eficácia, encontrando-se associada à produção de um código através da emissão de sons vocais padronizados e apropriados para a linguagem (*Heward, 2000, citado por Santos, 2002*). Se com a nossa língua nos expressamos, afirmamos, identificamos e comunicamos com o outro, a competência comunicativa é a aptidão que o falante utiliza para comunicar, quer em língua materna quer em língua estrangeira (LE) e ainda para utilizar conhecimentos extralinguísticos adequados às situações comunicativas com que se depara.

Dada a crescente internacionalização da nossa sociedade, a relevância da União Europeia e a constante globalização, reveste-se de grande importância a aprendizagem de uma língua ou mais línguas estrangeiras para cada indivíduo ser capaz de comunicar e interagir efetivamente. A crescente internacionalização dos países da União Europeia destaca o multilinguismo como um elemento importante para a competitividade da Europa. Desta forma, é um dos objetivos da política da União Europeia que os cidadãos europeus dominem duas línguas estrangeiras, para além da sua língua materna.

Este projeto de investigação-ação desenvolvido no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na Escola Secundária de Ermesinde durante o ano letivo de 2014/2015, e que se insere no âmbito da minha iniciação à prática profissional, recaiu na promoção da interação com o outro em língua estrangeira (LE)¹ em diversos contextos comunicativos. Ao

¹ A partir deste momento nas referências ao Quadro Europeu Comum de Referência utiliza-se a sigla QECR.

mesmo tempo, é meu objetivo apurar as competências adquiridas pelos discentes, e perceber se as atividades propostas motivaram ou alteraram de algum modo o comportamento, a atitude e o desempenho dos discentes nas interações realizadas em LE.

O projeto de investigação-ação surgiu da observação e do registo das dificuldades que senti no desempenho dos discentes no desenvolvimento de atividades de produção oral e de atividades de interação em contexto de aula de LE. Após uma cuidadosa observação, coloquei-me a seguinte pergunta por que é que os professores devem dar especial atenção à oralidade? Na sua grande maioria, os professores estão condicionados pela necessidade de ensinar gramática e vocabulário recorrendo a exercícios escritos, pois, para além de serem os exercícios mais valorizados em testes escolares, são igualmente os exercícios mais concretizáveis, quer por razões técnicas quer pelas contingências ao nível dos recursos humanos.

Todavia, e como a competência oral tem vindo a adquirir mais relevância no domínio das línguas, os professores têm alterado as estratégias no sentido de desenvolver a competência oral e de interação dos discentes. De facto, para além de os professores reconhecerem a importância da oralidade no percurso escolar dos discentes, também o Ministério da Educação e a comunidade educativa reconhecem que aos discentes devem ser proporcionadas oportunidades para desenvolverem e utilizarem a(s) língua(s) estrangeira (s) para finalidades comunicativas, quer seja no domínio da produção oral, quer no da interação oral. A competência oral pressupõe, assim, a utilização de estruturas gramaticais, de vocabulário, contexto e normas comunicacionais, entre outras, e, é da responsabilidade de cada professor proporcionar atividades de interação aos discentes (*Metas Curriculares de Inglês, 2013, p.4*). De igual forma, a orientação metodológica para o ensino do alemão no Ensino Secundário visa fomentar o “contacto com a língua alemã descobrindo desde cedo o prazer de a utilizar como novo meio de comunicação”, tendo o professor um papel preponderante. É notado que o professor deverá auxiliar os discentes a “desenvolver a confiança em si mesmo enquanto sujeitos que aprendem a língua, contribuem para a consciencialização do espírito de tolerância e estimulam o gosto e o hábito de cooperação e entreajuda.” (*Organização Curricular e Programas: Programa do Alemão do Ensino Básico-3º Ciclo Vol.1; 355*)

De salientar ainda que ao invés da aprendizagem da língua materna que sucede, num momento inicial, de forma natural, pela observação e imitação dos seus pares, numa aprendizagem inconsciente em interação com outros falantes, o contexto de aprendizagem

da(s) língua(s) estrangeira(s) decorre, na maioria dos casos, formal e conscientemente em sala de aula, centrado na aprendizagem de regras gramaticais e de vocabulário, cuja importância não pode ser descurada.

Enquanto professora estagiária, e após observações realizadas nas turmas com as quais posteriormente desenvolvi o projeto, verifiquei que os discentes apresentavam limitações de diferentes tipos na sua competência oral. Sendo discentes de LE, deveriam utilizar ativamente a língua, falando-a, utilizando-a espontaneamente, com a devida autonomia e a confiança própria do nível de conhecimento em que se encontram, o que na maioria dos casos não acontecia. Decidi, por isso, neste projeto, refletir sobre a importância da competência da oralidade, e sobre a necessidade de promover atividades de interação para motivar os discentes a comunicarem e a adquirirem consciência do seu percurso linguístico. Pretendi compreender os motivos pelos quais os discentes não comunicam com facilidade na LE na comunicação oral e ainda observar se, após as atividades, os discentes melhoraram o seu *à-vontade*, a sua fluência e espontaneidade quando em exposição perante um professor em situações de avaliação. Pelas razões acima mencionadas, pela importância da interação oral aqui patente e por constatar dificuldades na competência comunicativa dos discentes, decidi desenvolver este tema com o intuito de contribuir para uma reflexão sobre as formas de melhorar o desenvolvimento da interação oral dos alunos em contexto de sala de aula.

Como as obras de investigação existentes sobre a utilização da comunicação e da interação orais em LE são extensas e diversas, procurei destacar as mais relevantes para a temática que escolhi. Desta forma, apresentar-se-ão algumas considerações sobre a comunicação, sobre a evolução do conceito de competência comunicativa e ainda sobre a interação oral em LE.

Este trabalho está organizado em quatro partes que se interligam e complementam. Assim, no capítulo I, é feita a contextualização do trabalho de investigação-ação, na qual se apresenta o contexto escolar, descrevendo-se a escola, as turmas envolvidas e o núcleo de estágio. De seguida, é feita a identificação do tema escolhido e determinada a sua relevância para o contexto escolar e mais em concreto para as turmas que foram o público-alvo deste trabalho. No capítulo II, apresentam-se a evolução da relevância atribuída ao ensino da comunicação oral e à competência comunicativa e a definição do conceito de interação oral no ensino das línguas estrangeiras. Para além disso, salientam-se a interação e a sua relevância no programa escolar, nas *Metas Curriculares* e no *Quadro Europeu Comum de Referência* (QECR), bem como o enfoque dado à oralidade em exames nacionais e internacionais. É

também apresentada a utilização de “cartões-guião” na promoção da interação oral dos alunos de LE.

No capítulo III, apresentam-se os ciclos de investigação-ação ao longo dos quais desenvolvi a minha prática letiva. No ciclo zero, após a observação direta e a aplicação de um questionário, foi possível compreender os hábitos, as dificuldades e obstáculos na comunicação e interação orais dos discentes, o que tornou possível delinear o método a utilizar nos ciclos seguintes. No segundo e terceiro ciclos desenvolve-se assim a aplicação e a observação das atividades de interação em pares, com recurso aos “cartões-guião”, nas duas turmas alvo (9.º B de Inglês e 10.º I de Alemão), da Escola Secundária de Ermesinde. Posteriormente segue-se a apreciação e a análise dos dados recolhidos também através de questionários e reflexões individuais.

A quarta e última parte deste trabalho traz as apreciações e aspetos a considerar sobre este projeto de investigação-ação, que versam sobre a utilização e o recurso aos “cartões-guião”, para fomentar e desenvolver a interação oral nos discentes, o seu à-vontade e confiança, para além dos demais aspetos relevantes no contexto comunicativo e de interação na sala de aula de LE.

Capítulo I

1. O contexto da investigação - ação

1.1 A Escola

Ermesinde, cidade na periferia da área Metropolitana do Porto, dedica-se essencialmente ao comércio e serviços, sendo uma das quatro freguesias e a mais populosa do concelho de Valongo. Apesar da proximidade em relação à cidade da Maia, e de esta ser mais industrializada, a maioria dos habitantes de Ermesinde desloca-se diariamente para trabalhar na cidade do Porto.

O Agrupamento de Escolas de Ermesinde é constituído por três Escolas Básicas do 1º ciclo, pela Escola EB2/3 D. António Ferreira Gomes e pela Escola Secundária de Ermesinde. A sede do Agrupamento que é a Escola Secundária de Ermesinde e que se situa na área mais desenvolvida e com mais serviços da cidade encontra-se nas imediações da Junta de Freguesia, órgão de poder local.

O Agrupamento rege-se pelos valores da aprendizagem e de um serviço que proporcione aos alunos condições nas quais se possam desenvolver como cidadãos responsáveis, solidários e com respeito não só pela diferença, mas também pela justiça, cooperação, criatividade e autonomia. (Agrupamento de Escolas de Ermesinde: Regulamento Interno 2013-2017). O Agrupamento tem registado uma tendência para o aumento do número de alunos, através de um retorno gradual destes para o ensino público, o que poderá estar relacionado com os bons resultados nos exames nacionais, quando comparados com as médias globais e com uma baixa percentagem de desistências escolares. Assim, a Escola Secundária de Ermesinde viu o seu número de alunos aumentar no ano letivo anterior, 2013/2014, com a criação de mais duas ofertas de turmas de 2.º Ciclo (5.º ano). A oferta da escola integra ainda cursos noturnos de português para estrangeiros, designados como “Português para Todos”, e ainda integra alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e alunos com Currículo Específico Individual (CEI).

Embora a Escola Secundária de Ermesinde tenha sido incluída na terceira fase do programa nacional de reabilitação do parque escolar, as instalações da Escola Secundária não foram contempladas pelo Plano Tecnológico da Educação (PTE), pelo que a Escola Secundária tem uma grande necessidade de remodelação e de reparação. De facto, ao longo dos seus vinte e cinco anos, não registou melhorias significativas nas suas infraestruturas, e

também revela necessidades de melhoria dos seus recursos tecnológicos, que são limitados e com dificuldades de funcionamento. Apesar das limitações a nível de recursos, a escola desempenha um papel muito relevante, uma vez que tem estabelecido, promovido e desenvolvido uma relação muito próxima com a comunidade ao proporcionar uma variedade de serviços educativos.

A Escola Secundária de Ermesinde integra uma grande diversidade de alunos de várias proveniências sócio económicas, com contextos familiares diversos e revela pontuais casos de indisciplina. Todavia, contrariando situações anteriores, atualmente a escola possui uma imagem positiva perante a comunidade.

1.2 O núcleo de estágio

O núcleo de estágio que integrei na Escola Secundária de Ermesinde no ano letivo de 2014/15 era composto por três estagiários, dois estagiários da variante de inglês e alemão, uma estagiária de português e alemão e por três professoras orientadoras.

1.3 As turmas

Aos dois estagiários de inglês e alemão foi concedida a oportunidade de escolher entre as três turmas de Inglês – duas de 10.º ano e uma de 9.º ano e as duas turmas de Alemão – uma de 10.º e uma de 11.º.

1.3.1. A turma de Inglês 9.º B

Uma das minhas escolhas para desenvolver o meu projeto de investigação-ação recaiu na turma do 9.ºB, pelo facto de ser uma turma extrovertida, embora extremamente indisciplinada, que apresentava diversas limitações na comunicação oral e de interação, durante as atividades propostas pela professora da turma. Desta forma, considerei que seria a turma ideal para desenvolver o meu projeto, apesar dos diversos desafios que colocava a nível disciplinar, de organização e de conhecimentos na LE em geral. Além disso, os alunos poderiam beneficiar igualmente com as propostas que eu iria apresentar, uma vez que teriam de realizar um exame nacional que avaliaria a componente oral e a interação entre os pares. Para além destes aspetos, tratava-se de uma turma composta por elementos do 3.º Ciclo do Ensino Básico, que poderiam desta forma desenvolver as suas competências nesse ano letivo, antes de avançarem para o ensino secundário. A turma do 9.º B era composta por 24 alunos, 12 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, com uma média de 14 anos. Encontravam-se no

nível correspondente ao B1, de acordo com o QECR, o que correspondia ao quinto ano de aprendizagem de Inglês.

A carga letiva semanal dos alunos correspondia a três aulas de cinquenta minutos cada. As condicionantes que a turma apresentava, que acima mencionei, revelar-se-iam importantes para desenvolver o meu projeto de investigação-ação.

1.3.2 A turma de Alemão 10.º

A turma de Alemão escolhida e na qual foram trabalhadas as atividades do projeto de investigação-ação era constituída por 28 alunos, sendo 13 do sexo masculino e 15 do sexo feminino. O nível dos alunos correspondia ao nível A1 conforme o QECR e os alunos da disciplina de Alemão que frequentavam o curso de humanidades, tinham uma carga horária de seis horas por semana. A turma apresentava uma postura mais madura e serena do que a turma de Inglês, igualmente com diversos níveis e ritmos de aprendizagem. Tratava-se de uma turma numerosa e que se encontrava a aprender uma LE num nível inicial. Além disso, apresentava alguns problemas na participação oral, sendo que somente um número reduzido de alunos sentia o à-vontade necessário para participar, quer em língua materna quer em língua estrangeira (LE).

Apesar da diferença de níveis de aprendizagem entre o 9.º ano de Inglês e o 10.º ano de Alemão (que correspondem aos níveis B1 e A1 segundo o QECR), os problemas na componente oral eram comuns: participação escassa por parte dos discentes, falta de à-vontade e de domínio de estruturas necessárias para ser estabelecida a comunicação oral e de interação. No caso da turma de Inglês, apesar do nível expectável de conhecimentos, os alunos respondiam em língua materna, embora a professora lembrasse constantemente a importância do uso da LE. Na turma de Alemão, as dificuldades eram ainda maiores dada a falta de confiança dos discentes, quer na utilização do vocabulário, quer nas estruturas lecionadas. Considerei que seria interessante para o projeto de investigação-ação e para os dois grupos de discentes poder desenvolver as atividades que iria propor através do recurso aos “cartões-guião”, uma vez que ambos os grupos apresentavam dificuldades na competência oral, apesar de serem unânimes em afirmar a importância de se saber comunicar oralmente em LE.

1.4 Identificação e relevância da temática no contexto escolar

A competência oral (produção e interação orais) tem um peso de 30% na avaliação dos discentes na aula de LE, isto tanto no caso do nível inicial como no caso do nível mais avançado. Assim, e independentemente do nível de conhecimento, os discentes deverão ser capazes de comunicar oralmente e de interagir em LE. Torna-se essencial adquirir hábitos de utilização da língua alvo para comunicar e interagir, devendo os discentes desempenhar um papel mais ativo e interventivo, desenvolvendo a sua competência oral para o percurso académico e profissional.

Às explicações supra mencionadas, a propósito da importância dos alunos desenvolverem a competência oral e de interação em LE acresce ainda o facto de, de acordo com o despacho nº 15747 – A/2014, de 30 de dezembro, e como atrás aflorei, os discentes que se encontravam a frequentar o 9.º ano de escolaridade terem de realizar obrigatoriamente um teste “PET for Schools”, concebido pelo organismo “Cambridge English Language Assessment”, (entidade responsável a nível internacional pela dinamização e avaliação das competências linguísticas em Inglês). No caso do Alemão, os alunos devem realizar a prova final no 11.º ano, através da qual “são avaliadas as componentes da compreensão oral, o uso da língua, a leitura e a escrita, enquadrados nas competências linguística (nas vertentes lexical, gramatical, semântica e ortográfica), pragmática (nas vertentes discursiva, funcional e estratégica) e sociolinguística. A demonstração destas competências envolve a mobilização dos conteúdos e estratégias definidos pelo programa de cada disciplina para os 10.º e 11.º anos, nomeadamente os das áreas de referência dos domínios socioculturais” (IAVE – 11.º ano de escolaridade Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho - Informação-prova).

Acresce ainda que, constatando-se uma notável instabilidade no ensino de LE, no que se refere à avaliação anual dos discentes devido a alterações sistemáticas nas normas exaradas pelo Ministério da Educação, os discentes devem estar preparados para todas as vicissitudes.

Assim, uma vez que não serão unicamente as classificações obtidas nas quatro competências ao longo do ano letivo, mas também um exame reconhecido pelo Ministério da Educação e reconhecido internacionalmente que classificará o aluno, mais uma vez se acentua a importância da aprendizagem das quatro competências de LE (Compreensão e Produção Escrita e Compreensão e Expressão Oral). Trata-se então, no caso da língua inglesa, de preparar e desenvolver ao longo do ano letivo as competências dos alunos nestas quatro competências, de acordo com o programa para o ensino do Inglês e de acordo com as Metas

Curriculares, e igualmente de preparar os discentes para os exames propostos pelo Ministério da Educação. Para além disso, e dadas as sucessivas alterações ao ensino e avaliação da língua inglesa no meio escolar, considero que os alunos devem desenvolver as suas competências para poderem, com mais facilidade, enfrentar possíveis alterações ao modelo de avaliação.

Como os discentes se preparam antes do mais para o seu futuro profissional, considero que o desenvolvimento da comunicação e interação orais em LE irá auxiliá-los no seu percurso no mercado de trabalho, podendo desta forma comunicar com mais facilidade, utilizando de forma efetiva a LE que estão a aprender.

Os discentes de Alemão que se encontram no nível de iniciação e que no final do ano letivo de 2014/2015 atingirão o nível A1 (segundo o QECR) têm igualmente a possibilidade de desenvolver a competência oral desde o início da sua aprendizagem ao colmatar constrangimentos e faltas de segurança que possam ser visíveis na sala de aula.

Capítulo II

1. Enquadramento teórico

1.1 A comunicação oral e a sua importância crescente

No contexto mundial atual é importante que os falantes de uma LE desenvolvam a comunicação oral para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Mas, se no mundo atual a comunicação efetiva em LE é um fator relevante na integração do indivíduo num meio crescentemente globalizado e em rede, nem sempre foi assim. Anteriormente ao século XX, a aprendizagem das línguas estrangeiras era marcadamente influenciada pela escrita e orientada pela “Gramática Tradicional”. A comunicação oral e a sua função na aprendizagem não possuíam o mesmo grau de importância das normas e regras de sintaxe. Além disso, a língua lecionada era a clássica, literária e normativa e não incluía quaisquer variações linguísticas. Desta forma, “a língua escrita [era] verdadeira gramática da língua” (Blanche – Benveniste, 2000, p. 5). Se anteriormente a competência oral não foi efetivamente considerada durante um longo período, é em meados do século XX que diversos filósofos vêm por em evidência não só o ensino da oralidade, mas também a importância das experiências vivenciais e da componente sociológica dos indivíduos, considerando que estas não devem ser descuradas, pois fazem parte da aprendizagem e do conhecimento da língua. É com o linguista e filósofo Ferdinand de Saussure (1986), influenciado por uma visão estruturalista e cuja abordagem constituiu uma evolução entre as gramáticas tradicionais (ou normativas) e a gramática generativa, que a oralidade adquire maior importância. A sociedade ao transformar-se numa sociedade de informação e, com o desenvolvimento dos meios de comunicação e a crescente globalização levaram a que diversos estudiosos e professores procurassem quais os métodos mais adequados e efetivos no ensino de uma LE. A expressão oral requer que quem aprende saiba não só utilizar aspetos específicos da linguagem como regras gramaticais, pronúncia ou vocabulário (competência linguística), mas que compreenda também quando, porquê e como produzir o discurso (competência sociolinguística e pragmática).

Foi principalmente durante a Segunda Guerra Mundial que surgiu entre os membros das forças armadas a necessidade urgente, por vezes até como uma questão de sobrevivência, de compreenderem as línguas dos países envolvidos no conflito bélico, dando início ao desenvolvimento e propagação do método audiolingual com o teórico americano Leonard Bloomfield. Defensor do empirismo, Bloomfield analisava a língua e o ensino das línguas estrangeiras com base na teoria estruturalista e na teoria behaviourista da aprendizagem pois,

constatava que, nesta época conturbada e de grande intercâmbio entre os povos, o método audiolingual de ensino de línguas estrangeiras, conseguiu ser eficiente na aquisição da língua por parte dos falantes pelo seu método de imersão na aprendizagem (Richards & Rodgers, 1986). No final dos anos 50, Noam Chomsky critica a aplicação do método audiolingual na aprendizagem da linguagem, argumentando que a mente de um ser humano não é uma caixa negra (*black box*) que apenas reage a estímulos, mas que contém estruturas universais, possibilitando uma aquisição inata e criativa da linguagem. A visão de Chomsky sobre a teoria da aquisição da língua levou a que psicólogos e professores considerassem outras teorias de aquisição da língua para além do modelo de audiolinguismo. Chomsky considerava, assim, que a linguagem é adquirida de uma forma criativa e não por imitação, pois o falante adquire a sua competência linguística através da sua própria experimentação e erro. E, testa a sua aprendizagem da língua. Chomsky distingue ainda o conceito de competência (o conhecimento inato que o falante-ouvinte tem da língua) do de performance (a utilização da língua em situações reais). Mas, mais tarde, com Hymes, surge o conceito de “competência comunicativa”, termo controverso na sua definição no seio da linguística, que para o autor designa não só uma competência gramatical, mas a capacidade de utilizar a competência gramatical adquirida em diversas situações comunicativas, incluindo, assim, uma perspetiva mais real do que a visão de Chomsky, a perspetiva sociolinguística.

Para Canale & Swain (1980) e Canale (1983) do conceito de competência comunicativa faz parte o “conhecimento” de um indivíduo sobre a língua e sobre outros aspetos da utilização da língua. A competência gramatical (i.e. a sintaxe, a morfologia, a pronúncia, o vocabulário, a grafia), a competência sociolinguística (i.e. as regras socioculturais da língua), a competência discursiva (i.e. as regras do discurso e que se realiza através da coesão, ao nível da forma linguística e da coerência, ao nível do sentido); por fim a competência estratégica que consiste no “conhecimento e habilidade que ele (o falante-ouvinte) possui para utilizar estratégias verbais e não verbais para compensar alguma falha em uma ou mais de uma das outras competências” (pp. 1 - 47). Canale e Swain definiram a competência comunicativa como uma soma das quatro competências (gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica) como uma oposição a anteriores abordagens direcionadas unicamente para a competência gramatical. Bachman (1980) parte do modelo de Canale e Swain e desenvolve a definição de competência comunicativa e afirma que a utilização de uma língua inclui quer o conhecimento da mesma quer a capacidade que um indivíduo tem de usar esse conhecimento. Ao contrário de Hymes, Canale & Swain, Savignon define a competência comunicativa como a “habilidade para funcionar numa situação

comunicativa real – isto é, numa troca dinâmica na qual a competência linguística tem de se adaptar totalmente ao input informativo, linguística e para linguística, de um ou de mais interlocutores” (Savignon, 1972, p.8). A autora considera que a competência comunicativa é dinâmica, de interação com o outro e definida pelo contexto. Assim, para Savignon, a competência comunicativa pode ser ainda desenvolvida e avaliada através da sua performance.

Poder-se-á dizer que a competência comunicativa em LE e a sua importância no contexto globalizante atual fazem emergir a necessidade do desenvolvimento da mesma em contexto escolar. Ser capaz de comunicar em LE é ser capaz de falar a língua efetivamente com um interlocutor.

Whether the learner’s motivations are integrative or instrumental, the development of communicative curriculum competence fully engages the learner. The most successful teaching programs are those which take into account the affective as well as the cognitive aspects of language learning and seek to involve learners psychologically as well as intellectually. (Savignon, 2002, p. 12)

Em suma, fica clara a importância de existir um currículo que desenvolva a competência comunicativa e que envolva efetivamente os discentes.

1.2 O modelo de comunicação oral segundo Solmecke (1992)

Falar é, pois, um domínio que merece tanta atenção quanto o domínio literário, quer na língua materna, quer na língua estrangeira (Bygate M., 1987, p.57). Como o notam H.D. Brown, M. Bygate e Joyce, a expressão oral é um processo interativo de construção de significado, que envolve a produção, a receção e o processamento de informação (Brown, 1994; Burns e Joyce, 1997), sendo que a sua forma e significado são dependentes do contexto em que ocorre, incluindo os próprios interlocutores, as suas experiências coletivas, o meio envolvente e as suas finalidades. A expressão oral requer que quem aprende saiba não só utilizar aspetos específicos da linguagem como regras gramaticais, pronúncia ou vocabulário (competência linguística), mas que compreenda também quando, porquê e como produzir o discurso (competência sociolinguística). Finalmente, a expressão oral envolve capacidades, estruturas e convenções diferentes da expressão escrita (Burns e Joyce, 1997; Carter e McCarthy, 1995; Cohen, 1996).

A comunicação oral é, sem dúvida, parte integrante da comunicação realizada pelos falantes e a aquisição dessa competência torna o falante conhecedor de estruturas e convenções necessárias à utilização da linguagem e da sua língua materna. É desde o primeiro momento de vida que nos encontramos, naturalmente, expostos às regras e estruturas da língua materna através de atos comunicativos. Mas, a nossa facilidade na compreensão e expressão oral da nossa língua materna não se aplica de igual forma à aprendizagem da compreensão oral de uma língua estrangeira.

Segundo Solmecke é desde o primeiro dia que os falantes se habituem às regras da língua, à aquisição e compreensão (1992, p.7). Como sujeitos passivos recebem a sua mensagem e, mesmo por vezes com algumas interferências de ruído, tom de voz, a compreensão é estabelecida. Assim, o papel do recetor é passivo, mas, quando desempenha a função de recetor da mensagem torna-se ativo. Quando se aprende uma língua estrangeira, a situação é distinta: os alunos estão habituados ao tom de voz e à forma como o professor comunica com os alunos. Mesmo que os conhecimentos da língua estrangeira sejam limitados, os alunos compreendem a mensagem. Mas se surgem outros falantes da língua estrangeira, através da rádio ou ao telefone, várias palavras não são compreendidas o que leva a que, no final, a mensagem não seja compreendida. “Cada ruído, cada pronúncia, cada alteração por parte do falante, cada estrutura não praticada, cada vocábulo desconhecido, podem significar o final da compreensão da mensagem.” (Solmecke, 1992, p.4).

A maior parte dos alunos que consultei sobre a questão afirma sobre a atividade de audição que a mensagem é transmitida de forma demasiado rápida para a compreenderem: Não há tempo para refletir. Todavia, a audição, quando não é compreendida, pode afetar a motivação dos alunos, quando são expostos a textos auditivos em LE. Este aspeto significa que a compreensão oral é uma competência muito relevante, pois ouve-se e percebe-se muito mais informação do que aquilo que o próprio indivíduo expressa, quer em língua estrangeira quer em língua materna.

A compreensão oral é a base da comunicação, pois sem esta competência não haverá possibilidade de falar a língua. A aprendizagem da compreensão oral tem por objetivo e como ponto de partida permitir aos alunos a compreensão de textos auditivos em LE, a assimilação e compreensão dos mesmos e/ou a própria produção de textos. (Solmecke, 1992, pp.5-6). Assim, a audição em LE constitui uma importante competência para que os discentes consigam no futuro tornar-se emissores e recetores efetivos.

A audição é mais do que conteúdo, significados, palavras ou frases, é uma sequência linguística que deve ser desenvolvida para ser compreendida. Quando se trata da língua materna, os significados, as regras e a sua combinação estão adquiridas e como que automatizadas e constituem um meio de transporte para o conteúdo. Para se adquirir uma língua estrangeira deve-se não só adquirir conhecimentos linguísticos, mas as regras e estruturas comunicativas e de interação que constituem uma parte importante da cultura e da comunicação e interação orais.

Solmecke refere ainda que o professor na aula de LE utiliza estruturas conhecidas dos alunos e adequadas ao seu nível. Porém, quando em interação com falantes de uma língua estrangeira, surgem dificuldades, como a compreensão da expressão oral própria de cada falante, [seja através de contacto pessoal ou mesmo através do telefone ou ao ouvir rádio]. Para além disso, a pronúncia do falante, a mudança de estruturas entre outros aspetos, podem dificultar a compreensão da língua estrangeira. Estes aspetos são distintos na aquisição da língua materna, uma vez que, para os falantes nativos, se torna uma atividade como que automática. Além disso, a aquisição de uma LE é diferente, pois os novos sons, os significados e as regras que compõem toda a estrutura são adquiridos anteriormente e não adquiridos automaticamente. Solmecke (1992, p.6) acrescenta ainda que para aprender a compreender uma língua estrangeira é necessário adquirir também conhecimentos da cultura da língua-alvo, não só as suas formas externas, mas também as regras linguísticas, de expressão e na forma como se realiza a interação.

Um ouvinte não recebe apenas a mensagem, mas reage a ela e há todo um trabalho realizado com a finalidade de alcançar a sua compreensão, quer seja eventualmente através do conhecimento sobre diferentes situações, atitudes, contextos e convenções textuais. Um texto envia sinais que requerem que o ouvinte retire do texto o seu significado, que o consiga compreender, que os conteúdos possam ser recombinaados e, por fim que possam ocorrer novos conteúdos. A atividade do ouvinte não se limita ao que consegue ou não compreender pois também é capaz de inferir o significado a partir

do conhecimento verbal ou não verbal da língua. A referência a um tema ou mesmo o início de um texto proporcionam evidências sobre o mesmo, sobre uma determinada situação, pois orientam o ouvinte numa determinada direção, permitindo-lhe antecipar com mais ou menos segurança o texto.

De acordo com o modelo de comunicação de Solmecke, a melhor estratégia para o discente de uma LE é a concentração na compreensão do texto de forma ativa. Também na sala de aula se devem complementar e ativar conhecimentos que se encontram inativos e aplicar competências desenvolvidas na língua materna, sempre com auxílio e supervisão. Os discentes têm competências que trazem consigo para a aula de LE e as suas competências devem ser, tanto quanto possível, treinadas para serem melhoradas através de textos auditivos que lhes devem ser proporcionados. Segundo Solmecke (1992), na língua materna, as estratégias de concentração, a distinção entre o que é relevante e não, assim como a utilização de conhecimentos prévios não são aspetos que representem alguma dificuldade para o discente, ao passo que na aquisição da LE os discentes inclinam-se para o que erraram e o que ainda não dominam. Assim considero importante que sejam realizados exercícios de consolidação sempre com textos autênticos e adequados às competências dos discentes, com a finalidade de desenvolver a sua compreensão auditiva. O ambiente em que decorrem as atividades deve ser favorável para a aprendizagem, assim como os temas, que devem ser interessantes para despertar a vontade dos alunos em compreender as atividades.

Quando se observam os discentes nas aulas de LE constata-se que apresentam diversas dificuldades no desenvolvimento adequado das suas competências, uma vez que pretendem compreender tudo, quando devem desenvolver de forma apropriada a compreensão e o seu desempenho.

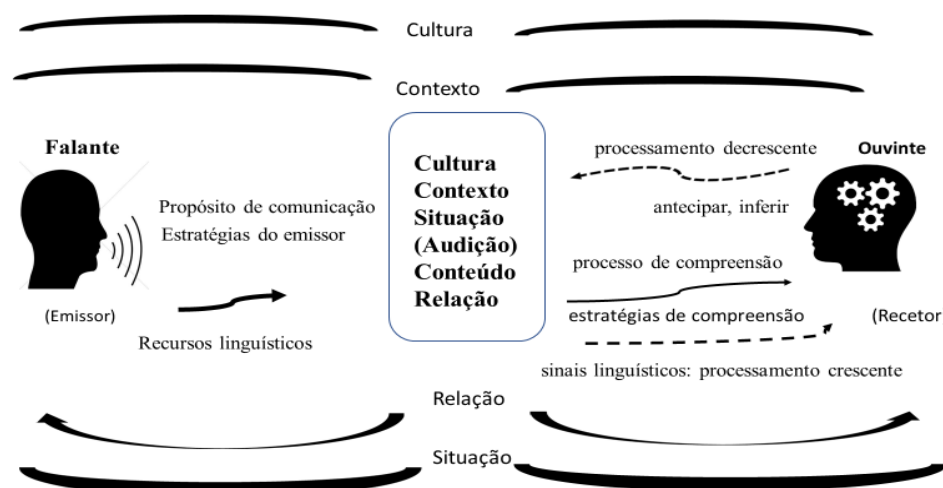


Ilustração n.º 1: Modelo de comunicação oral de Solmecke 1992 (adaptado e traduzido por mim)

Nota-se também que os problemas de comunicação ocorrem não só quando o falante e o ouvinte não falam a mesma língua, mas também quando não possuem os mesmos conhecimentos e experiências, quando interpretam o contexto de forma diferente e pertencem a diferentes culturas.

1.3 A competência comunicativa e a interação

Como ser social que é, o ser humano necessita de comunicar com o outro e como Byrne afirma: “A comunicação oral é um processo em ambas as direções entre o falante e o recetor e envolve a capacidade de produção da fala e a capacidade de receção da compreensão” (1986, p.8). De facto, a oralidade é a forma como o indivíduo se expressa não só com a finalidade de comunicar, mas também de interagir com os outros no contexto em que se encontram, e no ambiente em que se inserem, as palavras, os termos de conversação utilizados são especialmente relevantes para a oralidade. A expressão oral é um processo interativo de construção de significado, que envolve a produção, a receção e o processamento de informação (Brown, 1994; Burns e Joyce, 1997), que a sua forma e significado são dependentes do contexto em que ocorre, incluindo os próprios interlocutores, as suas experiências coletivas, o meio envolvente e as finalidades da expressão oral. Poderemos talvez afirmar que a aprendizagem de uma língua estrangeira e a sua produção oral pressupõem um aspeto social e de interação acrescidos, pois permitem uma forma de comunicação mais eficaz com o Outro. Lev Vygotsky (1987) defende que o que aprendemos desde a nossa infância através de interações culturais quer seja no meio familiar, com os amigos, na escola ou noutros locais, constitui uma aprendizagem num ambiente de interação social (Lantolf, 2014 e Hall, 2001), afirmando-se que é alvo de interesse “[...] conhecer o indivíduo por meio daquilo que ele diz, explicita, inclusive, por meio do que assimila, mas é revelado pela oralidade” (Nunes, 2006, p.13).

A compreensão oral é, então, um “processo ativo”. Como afirma Nunan; “we do not simply take language in like a tape-record, but interpret what we hear according to our purpose in listening and our background knowledge” (Nunan, 1989, p. 23). Ambas as competências, oral e de audição, desempenham um papel importante e devem ser desenvolvidas simultaneamente na comunicação em interação. De facto, a competência oral do falante é influenciada pelos hábitos que desenvolve enquanto comunicador (Van Duzer, 1997). Para Burns & Joyce (1997) os falantes devem ser capazes de antecipar, de produzir determinadas estruturas que são adequadas a cada situação comunicativa, através de ações como saber intervir e dar feedback. Para Brown (1994), há, por parte dos aprendentes, a necessidade de uma escolha e utilização de um vocabulário adequado, para além da produção de sons, ritmo, entoação próprios da língua, a utilização correta de estruturas gramaticais corretamente, a utilização da linguagem corporal e o nível de interação com o falante que desempenha a

função de emissor e recetor. Assim sendo, é relevante que os discentes desenvolvam a compreensão da audição em LE oral e a interação com outros indivíduos. Desta forma, se os discentes se encontram a adquirir conhecimentos sobre uma língua, então deverão realizar atividades que desenvolvam a audição em LE para serem capazes de a falar, desenvolvendo, assim, o seu nível de compreensão e expressão e interação orais. Além disso, os aprendentes ao ouvirem a LE percebem um contínuo de diversas estruturas que devem ser consolidadas e que se revelam essenciais quer para a compreensão das atividades de audição quer também para se compreender o professor e/ou os seus pares.

Com efeito, é essencial que se considere como ativar o conhecimento dos alunos, em que momentos os alunos devem manter-se passivos, e em que situações a língua materna e a LE devem ser utilizadas. Por fim, é importante saber quando os alunos devem ser auxiliados até serem capazes de utilizar a LE de forma autónoma. Para esse fim, o professor deve proporcionar atividades que permitam aos discentes desenvolver a sua audição em LE. Para além disso, é importante considerar a experiência que os alunos já detêm na aquisição da sua própria língua, a língua materna.

De entre muitos temas tratados na bibliografia existente sobre a comunicação oral, será importante destacar que o ato comunicativo inclui em si aspetos que concernem a gramática oral. Estudos demonstram que diversos docentes defendem a importância de ensinar a gramática oral. Contudo, lecionar a gramática oral consiste ainda em compreender qual o aspeto em específico que o docente pretende desenvolver. Para autores como Timmis (2002) e Goh's (2009) o ensino da gramática oral é relevante e os discentes devem ficar expostos às suas características. Acresce ainda que a gramática oral equaciona se os discentes devem ou não ser encorajados na sua utilização. Cullen and Kuo (2007) e Mumford (2009) dão ênfase à necessidade de os discentes utilizarem e integrarem as características da gramática oral no seu discurso, produção e interação orais. Sendo assim, ao longo das atividades proporcionadas aos alunos através de cartões-guião, optei por inicialmente inscrever neles as estruturas estudadas, para numa fase posterior, retirar as estruturas de auxílio nos cartões-guião e avaliar eventuais dificuldades e pontos fortes nas atividades de interação realizadas por todos os discentes das turmas alvo e de níveis A1 e B1.

Como vimos notando, pretende-se ressaltar em específico a interação oral entre pares, sendo que esta interação que versa a metodologia adaptada, isto é, a forma como a

competência comunicativa pode ser fomentada na sala de aula. Pois, para além da importância da comunicação oral em LE, também a interação entre os falantes e entre o professor adquire relevância. Uma vez que assim é, os docentes devem ainda monitorizar a produção oral dos discentes, a fim de determinar quais são as capacidades que os discentes detêm e quais são as áreas que ainda carecem de desenvolvimento.

Rivers (1987) afirma que através da interação os discentes podem integrar material linguístico autêntico, mesmo com outros discentes em atividades conjuntas, nas quais é necessário encontrar uma solução em conjunto. Quando os discentes realizam atividades de interação, podem por em prática o que já adquiriram em LE.

Through interaction, students can increase their language store as they listen or read authentic linguistic material, or even the output of their fellow students in discussions, skits, joint problem-solving tasks, or dialogue journals. (...) In interaction students can use all they possess of the language – all they have learned or casually absorbed – in real-life exchanges where expressing their really meaning is important to them. (Rivers, 1987 p.4)

Assim, a interação oral entre os falantes de LE é reconhecida por teóricos, professores e alunos como importante no percurso da efetiva aprendizagem de uma LE pois aproxima-se da vida real numa era em que a interação está no centro da comunicação (Brown, 1994, p.48)

1.3.1 A interação no contexto escolar e no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)

A interação ocorre regularmente na sala de aula entre os alunos e os professores, o que constitui um ato comum e significativo no processo de aprendizagem de uma LE.

De facto, a interação é um aspeto importante na sala de aula porque representa uma constante na relação entre professores e alunos e entre alunos (Liaw, 2000). Ela proporciona de acordo com Shale e Garrison (1990, p. 29) a oportunidade para partilhar perspetivas, receber feedback e revelar conhecimento. Além disso, interagir é mais do que transmitir conhecimento, pois envolve uma participação ativa por parte dos docentes e dos alunos.

Como podem os discentes, adquirir e desenvolver a competência comunicativa e de interação numa LE? Frequentemente os discentes demonstram-se reticentes em participar em atividades de interação em LE, o que, por vezes, pode representar a perda de oportunidades para desenvolver a interação em ambiente seguro na sala de aula de LE. Johnson (1995) defende que, se a interação entre alunos for bem estruturada e organizada, pode ser alcançado um desenvolvimento cognitivo e podem ser potenciadas as competências sociais dos discentes. Rivers (1987, p.9) afirma que “Real interaction in classroom requires the teacher to step out of the limelight, to cede a full role to the student in and carrying through activities, to accept all kinds of opinions and be tolerant of errors the student makes while attempting to communicate”. Penso que em aulas de LE é relevante que os professores proporcionem ferramentas para que os discentes consigam iniciar e desenvolver atividades de interação e que os próprios discentes sintam que podem interagir em LE sem a pressão de interagir para responder a questões colocadas pelos professores. Desta forma, as atividades de interação que promovem a utilização da LE, em atividades em grupo ou em pares, auxiliam os discentes a desenvolverem as suas próprias estratégias e ferramentas de interação.

Naegle, P. (2002, p.128) afirma que falar com os colegas sobre os conteúdos é uma forma de reforçar os conhecimentos adquiridos. Além disso, a interação é considerada como um método para motivar e envolver os alunos nas atividades propostas. Também o Quadro Europeu Comum de Referência dá grande ênfase ao desenvolvimento da competência comunicativa e de interação entre os discentes. No contexto do ensino e aprendizagem de uma LE, o QECR pretende proporcionar “uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais... na Europa” ao descrever o que os aprendentes de uma ou mais línguas estrangeiras “têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de aprender para serem eficazes na sua atuação” (QECR, 2001, p.19). Para além disso, define ainda os níveis de proficiência que permitem “medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida.” O Conselho Europeu tem como princípio base desenvolver a “qualidade da comunicação entre europeus de diferentes contextos linguísticos e culturais”. Há que reconhecer, valorizar, o intercâmbio e a mobilidade inerente à nossa sociedade europeia, como aspeto incontornável da sociedade em que vivemos e que defende que a valorização dos diferentes idiomas e culturas proporciona enriquecimento, aceitação e a comunicação entre falantes. Sendo assim, também na área do ensino defende que os que “tutelam a Educação, os autores de programas, os professores, os formadores de docentes, os organismos de certificação, etc..., utilizem os meios para refletirem sobre a prática atual, com

vista a contextualizarem e a coordenarem os seus esforços e a assegurarem que estes respondam às necessidades reais dos aprendentes pelos quais são responsáveis” (*Idem*).

O enfoque do Conselho Europeu é colocado na aquisição de competências por parte dos aprendentes e a sua ação é concertada, para que, de acordo com o Conselho Europeu, se “preparem todos os Europeus para os desafios da enorme mobilidade internacional”, respondendo às “necessidades de uma Europa multilingue e multicultural, desenvolvendo de forma considerável a capacidade dos europeus comunicarem entre si, para lá de fronteiras linguísticas e culturais...”, promovendo além disso uma sociedade onde vigora o “plurilinguismo num contexto pan-europeu” (*Idem*). Desta forma, o QECR é a resposta à necessidade de organizar uma “comunicação internacional mais eficaz, combinada com o respeito pela identidade e pela diversidade culturais, um maior acesso à informação, interação pessoal mais intensa” e que orienta a aprendizagem, o ensino e a avaliação das línguas de uma forma ativa e prática ao considerar os aprendentes de uma língua como “atores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico.” (QECR, 2001, p.29) Como parte integrante da competência comunicativa consideram-se as atividades linguísticas como a receção, a produção, a interação ou a mediação que podem “realizar-se na oralidade, na escrita ou em ambas”. De acordo com o QECR, na interação “participam oralmente e/ por escrito pelo menos dois indivíduos, cuja produção e receção alternam, podendo até, na comunicação oral, sobrepor-se”. No QECR a interação é descrita ainda como “uma tarefa na qual “dois interlocutores podem falar ao mesmo tempo e, simultaneamente, ouvir-se um ao outro. Mesmo quando as tomadas de palavra são rigorosamente respeitadas, o ouvinte já está geralmente a prever o fim da mensagem do emissor e a preparar a sua resposta. Aprender a interagir inclui assim mais do que aprender a receber e a produzir enunciados. De um modo geral, atribui-se, portanto, grande importância à interação no uso e na aprendizagem da língua, considerando o seu papel central na comunicação.” (QECR, 2001, p.35). Assim, dá-se ênfase à interação para o desenvolvimento da atividade comunicativa entre os falantes, pois as atividades de interação permitem que estes partilhem informação para resolver uma determinada tarefa, que poderá ser mais motivadora, se incluir um desafio proporcional e que envolva ativamente os falantes na sua resolução. Para além disso, as atividades permitem partilhar perspetivas e aprender com o outro: “a way of organizing students for teaching and learning” (Freiberg & Driscoll, 1992, p.32). É, então, considerado essencial que os docentes incluam nas suas aulas atividades que permitam aos discentes desenvolver a sua capacidade para interagir em LE.

De igual forma, as Metas Curriculares de Inglês afirmam que é da responsabilidade do docente “proporcionar aos seus alunos oportunidades de interação com os colegas ou através de contactos virtuais, permitindo que estes tenham um papel cada vez mais ativo na iniciação e manutenção dos diálogos em língua”. (*Metas Curriculares de Inglês 2013, p.4*). A interação em sala de aula para os discentes de Inglês como LE no nível B1 consiste em “trocar informações relevantes e dar opiniões sobre problemas práticos quando questionado(s) diretamente e de forma clara”. Para além disso, devem “combinar com o interlocutor atividades do dia a dia (cinema, encontros) ...utilizar diferentes graus de formalidade e trocar opiniões, ideias e informações sobre pessoas, experiências e acontecimentos”, sendo também considerado o à-vontade dos discentes nas atividades de interação (*Metas Curriculares de Inglês, 2013, p.47*).

De acordo com o QECR, o nível B1 corresponde ao Nível Limiar e caracteriza-se pela “capacidade de manter a interação e chegar ao que se quer num leque variado de contextos...e pela capacidade de lidar flexivelmente com problemas do dia a dia.” (QECR, 2001, p.62). Constatamos, pois que tanto as diretrizes do QECR como as das Metas Curriculares apontam para a importância da interação no nível B1 com o propósito de os alunos conseguirem alcançar o nível de autonomia e de falante independente.

Atentemos agora no grupo de Alemão e na interação no nível de iniciação A1, “considerado o nível mais baixo (...), aquele em que o aprendente é capaz de interagir de modo simples, fazer perguntas e dar respostas sobre ele próprio e sobre os seus interlocutores, sobre o local onde vive(m), sobre as pessoas que conhece (m), sobre as coisas que possui(em), intervir ou responder a solicitações utilizando enunciados simples acerca das áreas de necessidade imediata ou de assuntos que lhe são muito familiares” (QECR, 2001, p.114). Apesar do nível ser inicial, os discentes devem ser capazes de “interagir de forma simples, mas a comunicação depende totalmente da repetição a ritmo lento, da reformulação e das correções”. Quanto à “conversação com o interlocutor, esta consiste na apresentação e na utilização de expressões básicas para cumprimentar e para se despedir, ser capaz de perguntar como as pessoas estão e de reagir às notícias, de compreender expressões do quotidiano para satisfazer necessidades simples e de tipo concreto, se lhe forem dirigidas de forma clara, pausada e repetida por um falante compreensivo” (QECR, 2001, p. 116).

Concentramo-nos por fim na avaliação da competência oral que adquire cada vez mais importância no sistema de ensino, efetivando-se quer a partir de exercícios em pares ou em grupos, quer em apresentações ou em interação com o professor. De notar que, como já

referido, para além da avaliação realizada pelos docentes das disciplinas os discentes podem, no caso do inglês, ser chamados a realizar exames nacionais ou internacionais.

O surgimento de exames como os Testes Intermédios, o exame “Key for Schools” e o exame “PET for Schools” no ano letivo 2014/15 levaram as escolas e os professores a constatar a relevância da preparação para exames e a destes para o futuro dos discentes. Os manuais existentes começam a incluir alguns conteúdos e exercícios de tipologia que se assemelham aos exercícios do PET, em anexos ou partes devidamente marcadas. Ainda se encontra ao critério dos professores o desenvolvimento das competências dos alunos e o recurso a materiais que, na sua perspetiva, possam auxiliar e desenvolver os discentes nas diversas competências. Existe igualmente uma preocupação por parte das editoras em conceber materiais de apoio e manuais que incluam exercícios semelhantes aos do exame, para possibilitar uma melhor preparação dos alunos. Nesta fase de mudança, as práticas são diversas e os professores enfrentam diversas dificuldades: por um lado, turmas numerosas, por outro um programa a lecionar e a preparação e avaliação dos discentes e ainda a sua preparação para exames como o “PET for Schools”, igualmente nas competências de Compreensão e Produção Escrita e Compreensão e Expressão Oral.

A abordagem às competências de Compreensão e Expressão Oral por parte da entidade “Cambridge Language Assessment” é baseada nos modelos de competência comunicativa já referidos, como, por exemplo, o modelo de Bachman (1990), Canale & Swain, 1980 e Canale, 1983 e de outros investigadores no campo da aprendizagem “task-based” e na avaliação através de Skehan, 2001; Weir, 1990, 2005.

O exame “PET for Schools” enquadra-se no mesmo nível do Quadro Europeu Comum de Referência para o exame de Cambridge “PET”, mas com conteúdos direcionados a discentes em idade escolar. De acordo com a Universidade de Cambridge, o “PET” atesta que os alunos conseguem ler livros e artigos simples em Inglês, são capazes de escrever cartas e emails sobre assuntos do dia a dia e de compreender informação factual. Ainda neste nível, os discentes transmitem as suas opiniões, sentimentos e estados de espírito, tanto a nível escrito como falado.

Na verdade, como anteriormente referido, a competência oral tem uma relevância de 30% no cálculo da nota final do período escolar. Embora os níveis dos aprendentes fossem diferentes, A1 para o Alemão e B1 para o Inglês (segundo o QECR), considere que apesar das suas dificuldades, os alunos deveriam conseguir transmitir ideias, opiniões e pensamentos e deveriam conseguir interagir em LE sobre os temas já lecionados. Além disso, considere

que através das atividades de interação os alunos poderiam trabalhar certos aspetos que os impedem de comunicar e interagir com confiança na aula de LE.

1.3.2 Os guiões na interação oral

Segundo Cullen e Kuo (2007, p.63) o ato comunicativo não é passível de ser alterado após ser proferido, o que acentua a necessidade de desenvolver a competência oral e a interação dos discentes para que se tornem falantes efetivos da LE: “Unlike written English, spoken English is usually spontaneous and unplanned and produced in real time with no opportunities for editing”. Para além disso, o discurso ocorre cara a cara e resulta em situações interativas com um contexto partilhado (*Idem*). Acresce ainda que a atividade de interação ocorre presencialmente e sobre um determinado contexto, razão pela qual é necessário que os discentes adquiram hábitos de comunicar e interagir em LE. Ora, como se lê nas Metas Curriculares para o Inglês “É com o professor como interlocutor, que muitos alunos têm o seu primeiro contacto com a língua e é com este que mantêm a maioria dos diálogos dentro da sala de aula. Cabe ao professor proporcionar aos seus alunos oportunidades de interação com os colegas ou através de contactos virtuais, permitindo que estes tenham um papel cada vez mais ativo na iniciação e manutenção dos diálogos em língua inglesa” (Metas Curriculares, 2013, p.4). Para os alunos serem proficientes numa LE é necessário que o docente adote estratégias que promovam, desenvolvam e motivem os alunos para as atividades orais e de interação. “Students can learn to be orally proficient in a language if certain basic strategies are met. The first is continuously speaking in the target language during class. The more the teacher speaks it under various situations, the more the students hear the language and feel comfortable in it according to the ‘input’ theory of Krashen (2003)” (Tuttle, 2012, p.9). Além disso, Tuttle acrescenta que os alunos devem comunicar frequentemente em LE uma vez que são eles os que necessitam de ser bons falantes (Tuttle, 2012, p.11). Além de saberem comunicar e interagir em língua estrangeira, os alunos devem ser capazes de desenvolver e integrar no seu discurso as estruturas e o vocabulário lecionado, aprendendo igualmente as regras sociológicas e adequadas a cada momento de interação.

Também é importante considerar que dado o número médio de alunos por turma no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário ser elevado, e dadas as várias restrições humanas e físicas nas escolas, os alunos veem limitadas as suas oportunidades de comunicar e de interagir em LE, além de que sentem, por vezes, dificuldade em comunicar e interagir

por timidez e por falta de segurança com os conhecimentos que possuem. De acordo com Mumford “not learning features of spoken grammar can impede students’ ability to speak English fluently and appropriately” (*Mumford 2009 citado por Hilliard 2014 p.5*). Assim sendo, a falta de aprendizagem de certas características da gramática oral pode impedir que o discente utilize a LE adequadamente. Mumford considera as seguintes características da gramática oral: fluência, elipses, orações que proporcionam um contexto inicial ou final, expressões de hesitação e unidades de discurso, “fluency, elipsis, heads, tails, fillers and backchannels and phrasal chunks”. Tais características da gramática oral podem possivelmente permitir aos discentes desenvolver a sua competência oral e adaptar-se às pressões da interação em tempo real. Se por um lado essas restrições condicionam o desenvolvimento das competências orais dos discentes, por outro, também acomodam um comportamento habitual e identificado pelos docentes, quando os mesmos avaliam o grau de competência dos seus discentes e procuram desenvolver competências e colmatar dificuldades.

De acordo com Willis (1996, p.18) “an average student in a class of 30 will get half a minute’s speaking time in a 45-minute lesson. (...) If 10 minutes of every lesson is used for pair interaction (all pairs working simultaneously), this allows each learner an extra 20 minutes’ speaking a week or 12 hours per year, making a total of around 13 hours. This at least is some improvement.” De facto, o tempo de que cada aluno dispõe para interagir não é muito para conseguir desenvolver transformar os alunos em falantes competentes de uma LE.

Ao considerar estes aspetos, e depois da observação das dificuldades dos alunos das turmas que foram alvo do relatório de estágio, optei por propor a utilização de atividades com guiões para recriar situações reais de comunicação num ambiente seguro e com a supervisão dos docentes. Os cartões-guião são compostos por uma imagem alusiva ao tema, por um contexto recriado para os alunos (i.e., comprar um presente para um amigo, uma ida ao cinema entre outros) e por estruturas linguísticas que possam auxiliar os alunos na atividade de interação. As atividades são preparadas com a finalidade de promover e desenvolver a interação dos discentes em LE ao utilizarem e integrarem as estruturas gramaticais, vocabulário, formas de expressão durante o seu discurso oral. Os cartões-guião podem ser compostos por uma imagem sobre um tema lecionado e estruturas adequadas ao nível dos discentes e apresentarem um contexto ou tema adequado ao nível de conhecimentos dos discentes para suscitar a interação em pares.

Retira-se assim o enfoque dado ao professor tornando-se a aula interativa, o que aumenta o tempo que os discentes têm para experimentar e melhorar a LE. Além disso, pretende-se “criar um ambiente que possa originar espontaneidade no qual a língua, mesmo sem ser preparada, possa ser utilizada e a liberdade de expressão dada aos alunos torne impossível prever tudo o que vão dizer e fazer” (H.D. Brown, 1994). Desta forma, também o professor deve proporcionar, através de temas apelativos aos discentes, um contexto e um propósito comunicativo mais próximo de uma situação real. Para que, quer em níveis iniciais de aprendizagem, quer em níveis mais avançados, os alunos possam apropriar-se da LE, utilizando-a, testando-a e experimentando-a e, assim, adquirindo consciência do que já conseguem alcançar e do que podem ainda melhorar.

Sprechen

Interaktion 🗨️ 🗨️

Thema : ‘Im Geschäft’



1 - Vorbereitung (preparação) - ICH

☺ *Sich Vorstellen* – Was können Sie schon über sich selbst sagen?

Notieren Sie wichtigsten Informationen über sich selbst: (Name/Alter/ Land/ Wohnort/ Schule/ Sprachen/Hobby)

2 - Vorbereitung (preparação) – Mein/ meine Kollege/ Kollegin und Ich

☺ *Partner orientierte Aktivität – Interaktion*

Sie möchten neue Kleidung kaufen denn gehen Sie ins Geschäft.

A - Bilden Sie einen Dialoge zwischen dem Verkäufer/der Verkäuferin und den Kunden/der Kundin.

B- Wählen Sie eine Person aus und dann üben Sie mit Ihrem Kollegen / Ihrer Kollegin. Wenn Sie fertig sind nehmen Sie Platz vor einem /einer Lehrer/rin und spielen Sie eine Roll

Einige Redemittel:

Guten Tag!/ ...
Kann ich Ihnen helfen?
Ich suche...
Welche Größe?
36, bitte.
Ich finde es...
Ich nehme ...

Ilustração n.º 2 Exemplo de cartão-guião para o Alemão

Os cartões-guião podem ser apresentados de diferentes formas, pois podem ou não, apresentar algumas estruturas para auxiliar e suportar a elaboração do discurso dos discentes e proporcionar-lhes alguma confiança. Assim, quando os alunos preparam a interação, podem recorrer a estruturas que os auxiliem e que lhes proporcionem um ponto de partida para as atividades de interação que irão realizar. Além disso, os discentes seriam preparados para, no futuro, realizarem atividades de interação já sem suporte de estruturas linguísticas. Os cartões-guião são utilizados com frequência no domínio do ensino da LE como segunda língua e permitem ao docente preparar atividades de interação diversas (tema, vocabulário, estruturas, tempo) e adequadas ao nível dos discentes. A versatilidade e aplicação dos cartões-guião em aulas de LE para promover a interação permitem que o docente altere a sua posição, assumindo-se como supervisor e agente motivador, ao orientar na sala de aula todos os grupos/pares em interação. Além disso, as atividades permitem que o professor se dirija a cada par e a cada aluno individualmente, sem a pressão ou os constrangimentos perante a turma e, desta forma, se realize uma monitorização mais pessoal e detalhada. De considerar que com os vastos elementos que podem ser recolhidos junto de cada par em interação (utilização de estruturas gramaticais, vocabulário, pronúncia, fluência, organização de discurso e nível de interação com o (a) colega, os docentes podem adotar estratégias que possam colmatar a falta de conhecimentos de cada par ou cada aluno, caso se apercebam da necessidade de incidir sobre determinados exercícios que considerem mais adequados às dificuldades sentidas.

CAPÍTULO III

1. Metodologia do projeto de investigação-ação

Neste capítulo, procederei à descrição da metodologia utilizada, o motivo que me levou a escolher o tema da interação oral, bem como a escolha dos cartões-guião para desenvolver, testar e analisar a interação levada a cabo pelos discentes.

O estudo surge dividido em três etapas: numa primeira fase (Ciclo Zero) faz-se uma análise da oralidade na realidade escolar e na aula de LE da escola-alvo. Descreve-se o que foi observado e o que me levou à escolha do procedimento de estudo, bem como à seleção do tema. Numa segunda fase (1.º Ciclo) faz-se a interpretação e análise dos dados recolhidos através de análise documental: questionários, reflexões dos discentes, grelhas de observação e desempenho e observações realizadas pelos docentes. Por fim, na terceira parte (2.º Ciclo), e considerando os resultados obtidos na fase anterior, procurou-se analisar e refletir sobre toda

a informação obtida para que este estudo possa dar conta da procura de respostas mais adequadas para as limitações que os professores de língua estrangeira enfrentam, ao lecionarem jovens com estas dificuldades.

No decorrer do meu estágio verifiquei que os alunos da turma do 10.º I de Alemão (iniciação / A1 segundo QECR) e do 9.º B de Inglês (Intermédio / B1 segundo QECR), com os quais interagi como professora estagiária e para os quais planifiquei e preparei materiais pedagógicos de acordo com o programa e as metas curriculares, evitavam comunicar e interagir em LE, apesar de afirmarem e terem a consciência da importância da competência comunicativa na aquisição de uma LE. Quer fosse por falta de confiança, conhecimento ou outro aspeto, os alunos não comunicavam regularmente em LE, independentemente do nível em que se encontravam.

Na análise da estrutura curricular das disciplinas de língua estrangeira de inglês e alemão, verifiquei que estas possuem programas extensos, nos quais a oralidade é pouco desenvolvida, possivelmente em virtude de se pretenderem atingir as metas de cada unidade curricular atempadamente, conforme o previsto nos programas.

Apesar de se verificar a existência de diversos níveis de conhecimento entre os elementos de cada turma quer a nível gramatical, quer de pronúncia e de aquisição de vocabulário, considero essencial auxiliar os alunos na competência da oralidade. Ainda que limitada pelo número de aulas e pelo tempo disponível, principalmente no que concerne o tempo de aula de Inglês, e ainda pelo número de alunos por turma, situações que no caso da turma de Inglês e Alemão eram nitidamente desfavoráveis, considero relevante procurar dar mais visibilidade à comunicação e interação orais, quer com o professor, quer com os colegas. Considero que o facto de se proporcionarem aos alunos diversas oportunidades comunicativas poderia auxiliá-los a utilizar e a desenvolver mais hábitos de comunicação e interação. Acresce ainda que as atividades comunicativas podem desenvolver outros aspetos relevantes na aquisição da LE (o à-vontade, a interação, o vocabulário, a gramática, o discurso).

Questionei-me, então, em que medida poderia ajudar os alunos de língua estrangeira a melhorar a sua oralidade.

Segundo Fortin (2003, p.239) “a natureza de um problema de investigação determina o tipo de método de colheita de dados a utilizar”, sendo esta colheita de dados pertinente junto dos que participam na investigação. Desta forma, e para enfrentarmos a problemática da investigação, torna-se imperativo escolher um instrumento de recolha de dados que tenha em conta os objetivos do estudo, a questão de investigação para a qual se pretende obter resposta, e a credibilidade dos instrumentos utilizados.

Segundo Quivy (2008, p. 34), a colocação de uma pergunta adequada constitui “um primeiro meio para por em prática uma das dimensões essenciais do processo científico”

De acordo com a questão de investigação formulada, classificamos este estudo como:

- Qualitativo, uma vez que tem por finalidade compreender um fenómeno segundo a perspectiva do investigador, sendo as observações descritas sob a forma narrativa. O objetivo primordial deste tipo de investigação é descrever os resultados colhidos no terreno e junto de pessoas que possuem uma experiência pertinente. (Fortin, 2003)

- Quanto ao tempo em que decorre, este estudo, é considerado limitado, uma vez que trata da análise dos fenómenos num único “momento”, não existindo, portanto, um longo período de seguimento dos indivíduos que vá para além de um ano letivo.

Para obter dados pertinentes para o estudo, foram usados três questionários, reflexões e grelhas de observação e de desempenho.

- Análise Documental (Projeto Educativo do Agrupamento) – PEA
- Questionários
- Reflexões
- Grelhas de Observação

Decidi então, e pelas razões acima explicitadas, considerar de elevada pertinência abordar esta temática, uma vez que na grande maioria das escolas portuguesas se constata que existem lacunas na comunicação oral nas disciplinas de línguas estrangeiras em contexto de sala de aula.

Esta investigação teve como objetivo auxiliar os alunos dentro da sala de aula, facultando-lhe os meios, as estratégias, os instrumentos/ferramentas e todo o tipo de recursos para que sejam capazes de minimizar, superar, colmatar as suas dificuldades de comunicação/interação oral em contexto de sala de aula no âmbito das línguas estrangeiras.

1.1. Ciclo Zero

Durante as aulas lecionadas pelos professores mentores na Escola Secundária de Ermesinde, pude observar de forma mais atenta e pormenorizada as atividades em que os alunos apresentavam mais dificuldades, bem como compreender os objetivos estabelecidos para os diferentes níveis de ensino. Durante a familiarização com os programas e os manuais e com a observação das aulas, constatei que os alunos se sentiam inibidos e com falta de

confiança para utilizar oralmente a língua estrangeira que estavam a estudar, quer em nível inicial (turma de Alemão), quer no nível intermédio (turma de Inglês). As atividades de comunicação oral ou de interação eram recebidas pelos discentes com ansiedade e nervosismo, além disso, também se verificou que estar em frente ao professor e à turma causava grande desconforto aos aprendentes.

A turma de Inglês

Os alunos de Inglês do 9.º ano, que integravam a turma do 9.ºB, eram de uma forma geral muito faladores e com dificuldades de concentração. Tratava-se de uma turma muito heterogénea com aproveitamento e comportamento pouco satisfatórios. Salienta-se que os elementos desta turma não tinham ainda claras as suas perspetivas de futuro, não demonstrando grande motivação. A participação da turma de Inglês realizava-se em português, em vez de em inglês.

Identificação de problemas/ Dificuldades da turma

- Falta de concentração;
- Diferentes níveis de trabalho;
- Dificuldade no cumprimento de regras de comportamento na sala de aula;
- Dificuldades na comunicação / interação oral em LE;
- Falta de métodos e hábitos de trabalho;
- Dificuldade em acatar/ aceitar sugestões dos professores nas tarefas/propostas na sala de aula;
- Focos de indisciplina;
- Falta de cooperação e partilha;
- Pouca motivação e interesse pela disciplina;
- Interesses diferentes dos escolares;
- Lacunas na aprendizagem oral /escrita;
- Os discentes só participavam oralmente quando solicitados pela professora

Definição das prioridades e estratégias a desenvolver

No sentido de ajudar a colmatar os problemas detetados na turma foram desenvolvidas estratégias prioritárias.

A linha de orientação educativa foi a da diferenciação pedagógica, dado o perfil da turma. Apoiei individualmente, sempre que possível, os casos particulares.

Fomentei ainda a interação social da aprendizagem, de modo a que os alunos com um nível de desempenho mais avançado pudessem cooperar com os alunos com mais dificuldades. Previam-se que no final do ano letivo a turma de Inglês do 9.º ano conseguisse atingir o nível B1 (segundo o QECR).

A turma de Alemão

A turma de Alemão do 10.º ano turma I cumpria o horário da manhã, sendo constituída por 28 alunos. O nível etário da turma variava entre os quinze e os dezassete anos de idade. De acordo com as informações fornecidas, estes alunos integravam uma turma da área de humanidades, tendo uma carga letiva de iniciação ao alemão de seis horas semanais. Era uma turma heterogénea, tendo casos de alunos retidos e outros com baixo desempenho escolar nas diferentes áreas disciplinares. De uma forma geral, eram alunos tranquilos, com alguma maturidade e interesse pelos conteúdos lecionados e com curiosidade pela cultura e tradições alemãs. Os alunos inscritos nesta turma dividiam-se em dois grupos, com desempenhos académicos bastante díspares. Se, por um lado, um dos grupos não revelava hábitos e métodos de estudo regulares, por outro lado o outro grupo demonstrava grande desenvoltura na aplicação dos conhecimentos adquiridos, relacionando-os consecutivamente. Porém, a participação oral dos alunos de Alemão limitava-se a uma participação mais consistente de três a cinco alunos, que participavam ativamente em todas as atividades apresentadas. Apesar de as turmas serem unânimes em afirmar que estavam a aprender uma língua para poderem comunicar oralmente nessa língua estrangeira, uma grande maioria não participava nas aulas ativamente. Salienta-se que os elementos desta turma tinham interesses muito diversificados e pouco consolidados no que se refere ao futuro profissional. Os alunos do 10.º ano deveriam atingir, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas Estrangeiras, o nível A1.

Identificação de problemas / Dificuldades da turma

- Diferentes ritmos de trabalho;
- Dificuldades de compreensão oral apesar das matérias serem repetidas para minimizar lacunas evidenciadas;

- Dificuldades na comunicação /interação oral em LE;
- Falta de métodos e hábitos de trabalho;
- Interesses diferentes dos escolares;
- Lacunas na aprendizagem oral /escrita;
- Algumas lacunas ao nível da cultura geral.

No sentido de colmatar os problemas detetados foram desenvolvidas estratégias prioritárias, resultantes de uma análise à situação da turma.

A linha de orientação educativa foi a da diferenciação pedagógica, tendo em conta o perfil da turma. Apoiei individualmente os alunos sempre que necessário reajustando as planificações de acordo com as expetativas evidenciadas por eles, desenvolvendo a sua capacidade linguística e a sua preparação cultura, e tendo-os sempre como centro de aprendizagem. Tendo em conta que os alunos cooperavam muito bem quando solicitados para os trabalhos em pares e/ou em equipa, fomentamos esta sua boa capacidade de interação social para que pudessem desenvolver as suas competências.

O Ciclo Zero do projeto de investigação-ação decorreu durante os meses de outubro e novembro, uma vez que só iniciamos a observação das aulas das orientadoras no início de outubro. A observação permitiu não só conhecer os alunos e observar as metodologias utilizadas pelas orientadoras, mas também estabelecer um contacto direto com a realidade escolar e com o planeamento e o desenvolvimento das atividades apresentadas, para, dessa forma, identificar e refletir sobre problemas e dificuldades que permitissem desenvolver o projeto de investigação-ação. Nesta fase inicial, a postura enquanto professora-estagiária foi a de observação e anotação de diversos aspetos que permitissem identificar e encaminhar as minhas reflexões para o projeto que iria desenvolver ao longo do ano escolar.

A observação das aulas constituiu uma componente muito importante para o desenvolvimento dos professores estagiários como futuros profissionais da educação e revelou-se complexa devido à simultaneidade de situações que decorreram na sala de aula. “Although it is an important component of teaching practice, the nature and limitations of observation need to be kept in mind. Teaching is a complex and dynamic activity, and during a lesson many things occur simultaneously, so it is not possible to observe all of them. Thirty students in a class may be responding to the lesson in many ways.” (Richards & Farrell: 2011, p.90). Através das indicações dadas pelos supervisores, foi-nos possível concentrar em alguns aspetos em cada aula, conforme as tarefas de observação que nos foram indicadas.

Simultaneamente, as tarefas possibilitaram uma atenção mais minuciosa a alguns aspectos na dinâmica da sala de aula, permitiram também maior facilidade nas reflexões pós-aula.

Nesta primeira fase, a observação foi crucial e foi-me possível constatar que os alunos revelavam uma grande dificuldade na competência oral em LE. Por outro lado, os conhecimentos adquiridos, no caso da turma de inglês, não eram utilizados pelos alunos, que se expressavam na língua materna. Além disso, foi possível concluir que os alunos não revelavam o à-vontade e a confiança esperados para o seu nível de conhecimento da LE, quer na turma de nível B1 (Inglês) quer na turma de nível A1 (Alemão), apesar de a LE ser utilizada e a sua aplicação repetidamente exigida pelas professoras orientadoras. Pude ainda concluir que a turma de nível B1 revelava alguma consciência dos erros cometidos oralmente e os alunos procuravam ocasionalmente corrigi-los ao pedir para repetir ou reformular. A consciência do erro por parte dos alunos não era totalmente desconhecida.

Através da atividade “Buying a present in London” (atividade de interação em pares com recurso a um cartão-guião), durante a qual os alunos prepararam e apresentaram à turma diversas sugestões para comprarem um presente para um irmão ou irmã, verifiquei que, apesar da turma ser muito extrovertida, os alunos se sentiam muito inseguros e demonstravam que só após a reestruturação da interação em pares e de algum feedback dado ganhavam mais segurança. Pediam, assim que terminavam, para realizarem a atividade novamente e, com mais atenção, realizavam algumas correções gramaticais e de pronúncia.

A turma de Alemão com a atividade “Wer ist sie? / er?” (atividade de interação também em pares com recurso a um texto para completar), apresentou diversas dificuldades. Apesar de os alunos conhecerem todas as estruturas para fazerem as perguntas ao colega sobre os dados de uma personagem, demonstraram-se inseguros e bastante hesitantes. Os alunos tinham alguns hábitos de comunicar em alemão entre si, apesar do nível inicial em que se encontravam.

Tuttle citando Hunter (1976), afirma que a avaliação formativa das atividades da oralidade deve ser implementada no início da aquisição da língua para se tornarem hábitos desde o princípio da aprendizagem. “Formative assessment should be implemented early in the language course so students can become proficient speakers. Students’ early speaking habits are like cement that quickly hardens unless you can modify these habits very early in the process. Therefore, formative assessment should begin as soon as the students think about their first speaking task, not after they have waited to have a speaking test the ten-week mark or at the end of the year” (Tuttle, 2012, p. 19).

No final do Ciclo Zero, refleti sobre as dificuldades dos alunos nas atividades propostas e a importância destas no contexto escolar, em situações de exame e no futuro dos discentes. Os próprios alunos afirmaram que a competência oral e as atividades de interação os preocupavam mais, por serem pouco previsíveis e pela exposição que requeriam, em contraste com as restantes componentes que também são avaliadas, para além de afirmarem unanimemente que uma língua estrangeira deve ser realmente falada e experimentada logo desde o início da sua aprendizagem. Considerei, pois justificada a minha escolha. Sendo assim, foi importante observar se os alunos sentiam mais confiança e se sentiam alguma evolução durante e após as atividades, quando as realizavam com mais frequência. Tentei aferir quais os aspetos mais significativos e em que medida estariam/ou não a contribuir para uma utilização efetiva da LE. Considerei ainda que dos instrumentos de recolha que iria elaborar, seria relevante recolher as reflexões elaboradas por cada aluno, pois poderiam revelar como se sentem, as suas verdadeiras preocupações, o seu nível de segurança, entre outros aspetos que pudessem contribuir para o presente relatório.

1.1.1 Observação e recolha de dados

A observação direta da prestação dos alunos nas atividades de interação foi significativa para determinar as atividades e os procedimentos para os demais ciclos deste estudo. O material recolhido através da observação e da atividade realizada em pares proporcionou a escolha das atividades e a forma de avaliação dos pares em interação nas atividades para os ciclos seguintes. As atividades apresentadas no Ciclo Zero foram inseridas no plano de aula para eu poder recolher informação através da observação direta e para observar mais uma vez os alunos a comunicar e a interagir em LE. Após as aulas do Ciclo Zero e mediante as observações prévias das aulas lecionadas pelas professoras mentoras, adaptei um plano de análise às aulas que iria lecionar nos ciclos seguintes. Baseando-me no plano de avaliação formativa de Tuttle & Tuttle, procurei planear e desenvolver as atividades de interação oral, em LE, para o 1.º e 2.º Ciclos deste projeto, que consistiram na apresentação pessoal ao professor e numa segunda parte em que os discentes desenvolvem a interação proposta com um colega.

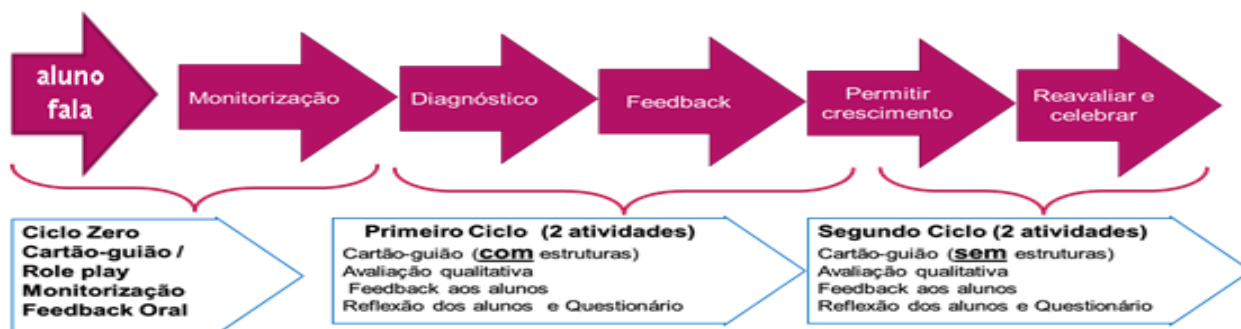


Ilustração n.º 3 - “Formative assessment and Speaking” scheme by Harry Tuttle & Alan Tuttle (2012)
(traduzido e adaptado)

O plano de avaliação formativa de Tuttle & Tuttle foi relevante para estruturar a sequência das partes a desenvolver, e ao longo do percurso das aulas que me foram disponibilizadas, obter dados para poder refletir sobre as atividades desenvolvidas, verificar se as mesmas trouxeram ou não benefícios/ resultados significativos e/ou relevantes sobre o à-vontade alcançado /ou não através da utilização de cartões-guião com e sem estruturas, pelos alunos em atividades de interação em LE.

Fases	Etapas	Objetivos	Processos	Técnicas e Instrumentos
Ciclo Zero Observação outubro/ dezembro de 2014	Observação Monitorização	- Verificar as dificuldades dos alunos - (9.º Inglês) - Atividade de interação – “Buying a present” - (10.º Alemão) - Wer ist sie/er?	- Observação direta da turma - Observação dos alunos em atividades de interação em pares	- Observação direta e informal
1.º Ciclo janeiro a março 2015 (duas atividades)	Contextualização Prática Diagnóstico e feedback	- Proporcionar atividades de interação através de <u>guiões com estruturas</u> - Inglês - Alemão	- Utilização de guião com estruturas para interação em pares - Avaliação qualitativa da interação - Proporcionar feedback oral aos alunos sobre a sua performance	- Tabela com descritores elaborada para monitorização
	Questionário + reflexão (após cada atividade)	- Apurar hábitos de oralidade e interação em LE - Reflexão escrita pelos alunos	- Análise das respostas - Reflexão sobre os dados obtidos	- Questionário com perguntas de resposta fechada e aberta
2.º Ciclo abril a maio 2015 (duas atividades)	Permitir crescimento Reavaliar e celebrar	- Proporcionar atividades de interação através de <u>guiões sem estruturas</u> - Inglês - Alemão	- Utilização de guião sem estruturas para interação em pares - Avaliação qualitativa da interação - Proporcionar feedback oral aos alunos sobre a sua performance	
	Questionário + reflexão (após cada atividade)	- Apurar impacto e comparar as atividades com e sem estruturas - Reflexão escrita pelos alunos	- Análise das respostas - Reflexão sobre os dados obtidos - Conclusão	- Questionário com perguntas de resposta fechada e aberta

Ilustração n.º 4: Cronograma de fases do trabalho de investigação-ação

1.2. 1.º Ciclo

1.2.1 A turma de Inglês e a turma de Alemão

O 1.º Ciclo de atividades decorreu de janeiro a março em ambas as turmas e consistiu na apresentação de atividades de interação em pares que foram preparadas de acordo com os temas lecionados aos discentes. Ambas as turmas foram elucidadas oralmente e através de uma apresentação, sobre as finalidades das atividades apresentadas e sobre o processo de interação professor/aluno e aluno/aluno, bem como sobre os aspetos a serem avaliados. Desta forma, e como os alunos compreendem que a avaliação (no caso do meu estudo optei por uma classificação qualitativa), faz parte do processo escolar, procurou-se promover um ambiente de preparação ao exercício da interação, que fosse também propício a um maior nível de proximidade, à-vontade e confiança com o professor e com o colega e sem a pressão de um teste/exame oficial. Além disso, os alunos compreenderam que o feedback que foi dado posteriormente, deveria ser encarado como uma orientação à sua performance de interação. Para além de se proporcionar mais atividades de interação aos discentes, para mais facilmente poderem interagir em LE em ambiente seguro e com feedback dado pelos professores, o próprio ambiente preparado para o efeito poderá, eventualmente, reduzir o stress e a ansiedade existentes em situações reais de exame, e em contextos de interação no quotidiano.

As turmas foram informadas sobre as duas fases em que consistiria a atividade, primeiro em interação com o professor (apresentação pessoal) e de seguida em interação com o colega. Cada par teve dez minutos para prepararem a interação entre si, mediante um cartão-guião. De acordo com uma atividade com um contexto situacional, os alunos prepararam a interação entre si para, de seguida, a apresentarem perante o professor. Ao longo do tempo que foi disponibilizado aos alunos procurei auxiliar a turma em alguma dúvida que surgisse. A interação decorreu com o auxílio dos professores estagiários e a professora mentora que auxiliaram na monitorização e no feedback oral dado aos alunos. O objetivo da atividade em pares e da interação foi, nesta fase, proporcionar aos alunos mais confiança neste tipo de atividades, ao mesmo tempo que se procurou compreender em que aspetos é que as atividades seriam mais vantajosas e como seria a evolução dos alunos ao longo das mesmas. Após a atividade e uma vez retomada a organização da turma, foi pedido aos alunos que respondessem a um questionário (parte A e B), composto por treze perguntas de resposta múltipla e fechada e por quatro perguntas de resposta aberta, para os alunos expressarem a sua opinião mais

livremente. Sendo que a última opção de resposta, alínea f, poderia ser sugerida pelo aluno. As perguntas deste primeiro questionário pretendiam recolher as considerações gerais dos alunos sobre a comunicação oral, se participavam habitualmente e como classificavam a sua participação, ao mesmo tempo que consideravam aspetos como o seu à-vontade e/ou preocupações sentidas durante as atividades. Pretendia-se ainda apurar aspetos considerados pelos alunos nas atividades de interação realizadas em LE, quer com o professor, quer com o (a) colega. Procurei ainda recolher informação sobre alguns hábitos dos alunos e como se sentiam perante atividades de oralidade e de interação. Apesar de não terem sido os únicos meios de obtenção de dados, os questionários foram apresentados após a primeira atividade de interação e mais tarde após as atividades incluídas no 1.º e no 2.º Ciclos. Com o primeiro questionário procurou-se compreender os hábitos e a perceção dos alunos perante a oralidade e a interação na aula de LE.

No primeiro questionário, à pergunta, “Costuma participar oralmente nas aulas de Inglês?”, 40,7% dos alunos responderam que participavam “ocasionalmente”, e 41,7% dos alunos de Alemão afirmaram que participavam “só quando a professora pede”. Portanto, os alunos através deste resultado sugerem os seus hábitos de participação oral, tendo assinalado ainda como razões principais: a opção c) “participo se a professora pedir” (18,5% Inglês, 16,7% Alemão); b) “tenho receio de errar” (14,8% Inglês). No caso dos alunos de Alemão, 12,5% assinalaram a opção d) “tenho dificuldades na expressão oral”, respostas estas que faziam parte de um desdobramento da primeira pergunta.

No caso da turma de Inglês e perante as observações das aulas, verificou-se que os discentes não participavam ativamente em LE e que parecia existir uma tendência para comunicar em língua materna. Foi, assim, formulada a terceira pergunta “Quando participa oralmente utiliza a língua inglesa?”, procurou-se compreender que perspectiva os alunos tinham da sua própria participação oral em língua inglesa. Por sua vez, a turma de Alemão apresentava uma postura distinta, de mais serenidade e de atitude mais comprometida à utilização da LE embora, e como referida anteriormente, a participação oral nesta turma fosse efetuada por um restrito número de alunos. Os alunos de ambas as turmas foram expressivos na resposta a esta pergunta (33,3% Inglês e 62,5% Alemão), ao afirmarem que participavam “muitas vezes em LE”, ainda assim registou-se 18,5% na turma de Inglês ao assinalarem a resposta “quando a professora pede”, e no caso do Alemão 12,5% de percentagem de casos na opção c) “ocasionalmente” e f) “sempre”. Sabendo que as aulas de Inglês e de Alemão decorrem em LE, com constante reforço dessa regra por parte das professoras supervisoras, e sendo observável que a turma de Inglês encontrava-se na sala de aula menos consciente dessa

importância possivelmente pela postura, nível de maturidade ou outros aspetos, a turma de Alemão revelou oral e posteriormente à aula de interação que é importante comunicar em LE dentro do período de aula de forma a desenvolverem as suas competências de expressão e comunicação orais.

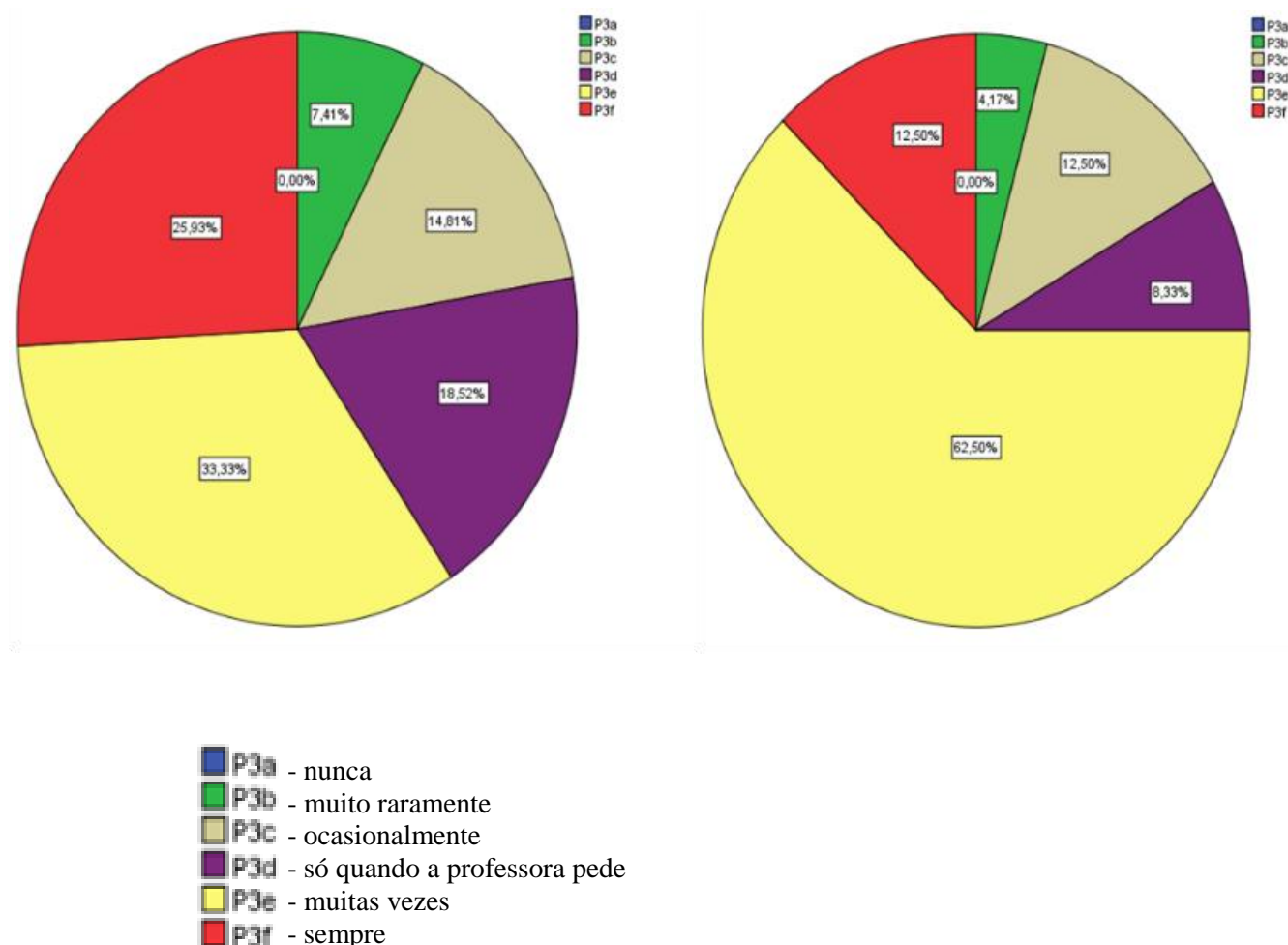


Ilustração n.º 5: Gráfico de resposta da turma de Inglês e de Alemão, respetivamente, à terceira pergunta do questionário n.º 1 “Quando participa oralmente utiliza a inglesa/alemã?”

Através do primeiro questionário, procurou-se ainda apurar como os alunos se sentiam ao comunicar oralmente em LE. Pretendeu-se, ainda, de forma mais indireta obter uma resposta mais sincera quanto à razão pela qual somente alguns alunos participavam espontaneamente ou no caso da turma de Inglês de participarem em língua materna. Estariam estes aspetos relacionados com a forma como os alunos se sentiam?

À quarta pergunta “Como se sente quando participa oralmente?” As respostas com percentagem mais elevada foram as opções b) “nervoso” (32,1 % Inglês e 36 % Alemão) e a opção c) “confiante” (32,1% Inglês e 28% Alemão). Relativamente a esta pergunta verifiquei uma grande percentagem de alunos que se sentia “confiante”, “bastante confiante” e “seguro”,

no caso do Inglês. No caso da turma de Alemão o nível de confiança e de segurança registou menor percentagem. Sendo assim, as percentagens obtidas nesta pergunta levaram-me à seguinte reflexão: haveria outro aspeto que não motivava os alunos de Inglês à participação em Inglês, conforme o esperado para uma turma de 9.º ano? E, no caso do Alemão, as percentagens de caso obtidas nas alíneas a) “tímido” e b) “nervoso”, resultavam numa percentagem de 48%, ou seja, seriam a timidez e o nervosismo os fatores que levavam os alunos de alemão a não participarem mais ativamente? Procurou-se saber quais as preocupações dos alunos quando participam. O que os preocupa na altura em que têm de se expressar?

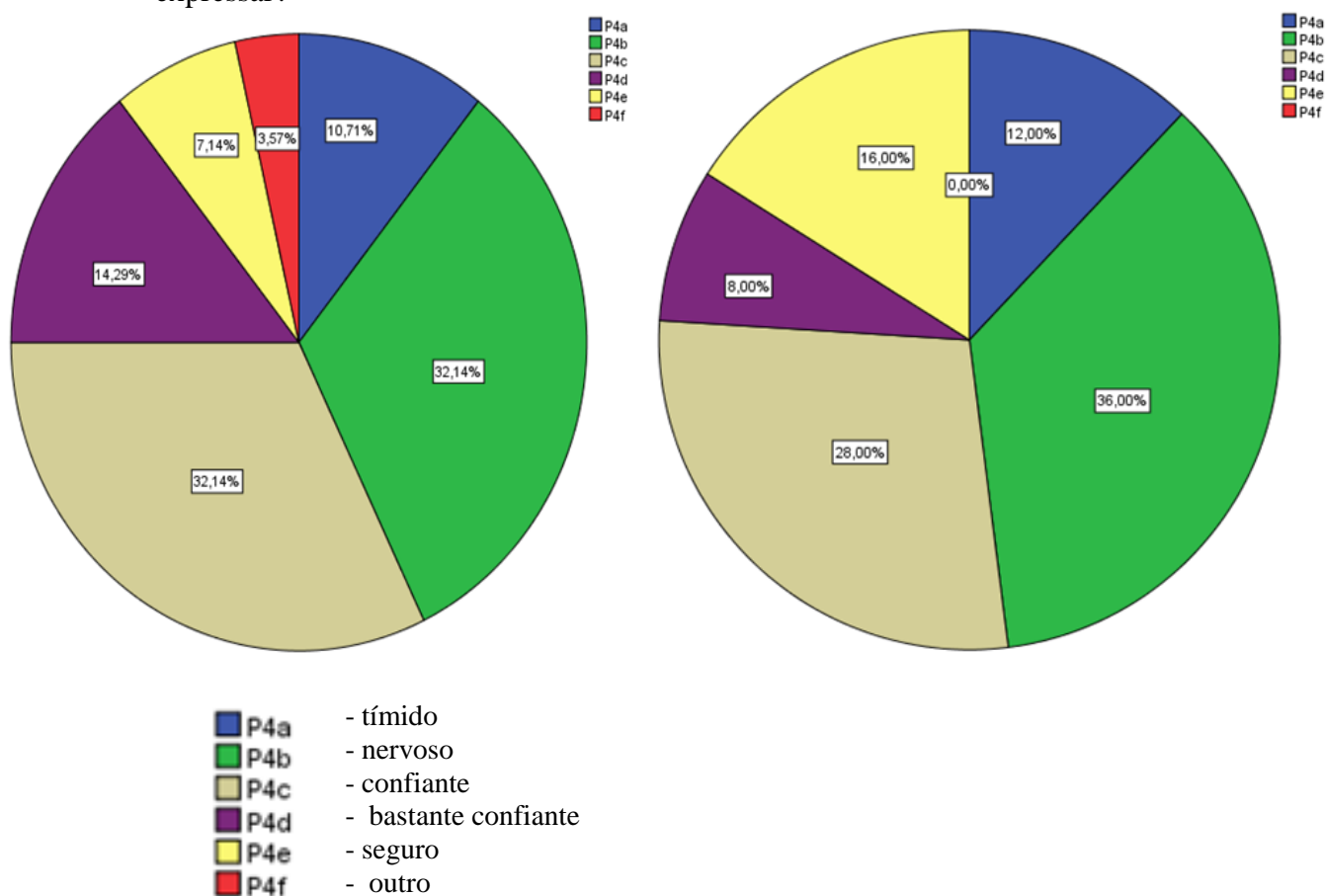


Ilustração nº 6: Gráfico de resposta da turma de Inglês e de Alemão, respetivamente, à pergunta n.º4, do questionário n.º1 “Quando participa oralmente como se sente?”

A quinta pergunta permitia que os alunos seleccionassem mais do que uma opção de resposta. Possivelmente por pertencerem a níveis distintos, iniciação e intermédio, as preocupações dos alunos fossem diferentes. As preocupações dividiram-se entre e) “se utilizo as estruturas gramaticais corretamente” (34,1% Inglês e 20,7% Alemão); b) “a minha pronúncia” (25 % Inglês e 20,7% Alemão), a) “o meu vocabulário” (20,5% Inglês e 13,8% Alemão).

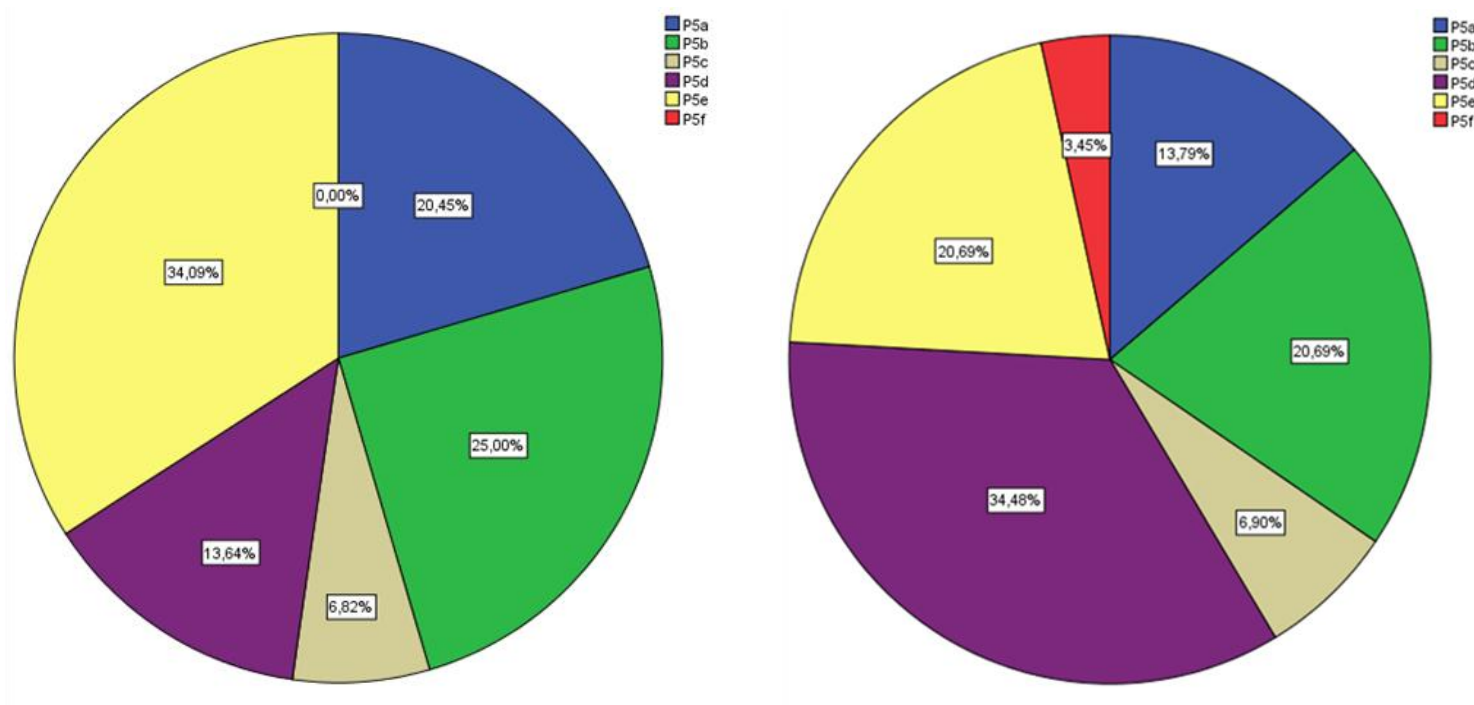


Ilustração n.º 7: Resposta da turma de Inglês e de Alemão, respetivamente, à pergunta n.º 5, “Quando participa oralmente o que o (a) preocupa?”

- P5a - o meu vocabulário
- P5b - a minha pronúncia
- P5c - a minha fluência
- P5d - se dou a informação correta
- P5e - se utilizo as estruturas gramaticais corretamente -
- P5f - outro

Ilustração n.º 7: Gráfico de resposta da turma de Inglês e Alemão, respetivamente, à pergunta n.º5, do questionário n.º 1 “ Quando participa oralmente o que o preocupa?”

Verificou-se, que através das percentagens obtidas nas respostas, as estruturas gramaticais, no caso da turma de Inglês, e se a informação é dada corretamente, no caso do Alemão, registaram as percentagens mais elevadas. Ainda assim, as respostas dadas foram bastante distribuídas entre todas as opções, refletindo, eventualmente, uma preocupação com diversos aspetos e que os alunos tinham consciência que ainda precisavam de melhorar. Qual seria a perceção dos alunos quanto à sua participação oral e como a avaliariam? As respostas foram as seguintes: opção c) “suficiente” (55,6% Inglês e 41,7% Alemão), a participação oral foi considerada “insuficiente” por 18,5 % dos alunos Inglês e 4,2% dos alunos de Alemão.

Procurou-se ainda apurar nesta primeira parte do questionário se os alunos tinham o hábito de interagir com os colegas em LE. A esta sétima pergunta obtiveram-se os seguintes resultados: a) “nunca” (7,4% Inglês, 8,3% Alemão); b) “muito raramente” (44,4% Inglês, 12,5% Alemão); c) “ocasionalmente” (29,2% Alemão, 44,4% Inglês); d) “muitas vezes” (3,7% Inglês, 50% Alemão). Nesta pergunta os alunos de Inglês apresentaram uma percentagem bastante elevada (44,4%) quer na opção b) “muito raramente” quer na opção c) “ocasionalmente” e em duas situações quase opostas, sendo que nesta pergunta a turma de Alemão foi mais consistente com uma percentagem de casos de 50% na opção d) “muitas vezes”.

As considerações sobre a aula de interação que os alunos realizaram foram abordadas na segunda parte do questionário e procurou-se compreender como se sentiam em interação com o professor e com o colega e se se sentiam condicionados em algum momento. Quando questionados sobre como se sentiam na atividade de interação com o professor, 22,2% dos alunos da turma de Inglês afirmaram que se sentiam nervosos, e na turma do Alemão nesta mesma opção obteve-se 37,5% de percentagem de casos. Num contexto observável, a turma de Inglês assumia uma postura de desafio em relação às regras de comportamento e de silêncio e com escassa concentração. No caso da turma de Alemão, apesar da sua postura reservada, relativamente à participação, quando participavam na aula contribuía positiva e eficazmente para o desenrolar da mesma. No que respeita à interação com o colega, registou-se uma percentagem de casos de 33,3% Inglês na opção c) “confiante”; 29,6% na opção e) “seguro”, 25,9% na opção d) “bastante confiante”; apenas 3,7% de casos na opção a) “tímido” e b) “nervoso”. No caso da turma de Alemão, constata-se que 37,5% dos alunos que se sentiam bastante confiantes e 29,2% se sentiam confiantes, 16,7% sentiam-se nervosos. Portanto, este resultado fez-me ponderar que a interação com o colega não era pautada por timidez ou nervosismo.

Ainda sobre as atividades de interação procurou-se saber como os alunos avaliavam a sua interação com o colega e com o professor. Pretendeu-se compreender que perceção os alunos tinham da sua interação com o colega, pergunta n.º 10 e, para 66,7% dos alunos de Inglês, e 50% dos alunos de Alemão, a interação foi classificada como d) “boa”. A opção c) “suficiente” foi de 14,8% (Inglês) e 12,5% (Alemão). No caso da pergunta n.º 11, “Como avalia a interação com o professor?”, registou-se 63% de casos na turma de Inglês que consideraram a interação “boa” e 37,5% na turma de Alemão, sendo estas as percentagens mais elevadas assinaladas nas diversas opções a esta pergunta.

Quando questionados os alunos, na pergunta n.º 12, sobre as atividades de interação, e se as mesmas contribuíam para melhorar em algum aspeto, a turma de Inglês através de 81,5% de percentagem de casos, assinalou o “à-vontade na utilização da língua inglesa em situações reais e de exame”, e na turma de Alemão a mesma opção registou a percentagem de 66,7%. Em segundo lugar, surge “o vocabulário” (48,1% Inglês, 50% Alemão) para, de seguida, surgir “a pronúncia” (48,1% Inglês, 33,3% Alemão), os “conhecimentos de gramática” ocupam o quarto lugar (44,4% Inglês, 29,2% Alemão). Para além disso, os alunos responderam que na sua opinião, e em resposta à décima terceira pergunta, “a utilização dos cartões-guião pode contribuir para auxiliar no discurso” (Inglês 55,6%, Alemão 62,5%), a opção d) “guiar-me ao longo das atividades de interação” registou, no caso da turma de Inglês 48,1%, e na turma de Alemão 37,5% de casos.

Pergunta_12 Frequências

		Respostas		Percentagem de
		N	Percentagem	casos
Pergunta 12 ^a	P12a (o meu vocabulário)	13	18,3%	48,1%
	P12b (a minha pronúncia)	13	18,3%	48,1%
	P12c (a minha fluência)	9	12,7%	33,3%
	P12d (o meu à-vontade)	12	16,9%	44,4%
	P12e (outro)	22	31,0%	81,5%
	Sem_Resposta_12	2	2,8%	7,4%
Total		71	100,0%	263,0%

Ilustração n.º 8: Tabela de resposta da turma de Inglês, à pergunta n.º 12, do questionário n.º 1 “Na sua opinião as atividades de interação podem contribuir para melhorar”

Pergunta_12 Frequências

		Respostas		Percentagem de
		N	Percentagem	casos
Pergunta 12 ^a	P12a (o meu vocabulário)	12	24,0%	50,0%
	P12b (a minha pronúncia)	8	16,0%	33,3%
	P12c (a minha fluência)	7	14,0%	29,2%
	P12d (o meu à-vontade)	7	14,0%	29,2%
	P12e (outro)	16	32,0%	66,7%
Total		50	100,0%	208,3%

Ilustração n.º 9: Tabela de resposta da turma de Alemão, à pergunta n.º 12, do questionário n.º 1, “Na sua opinião as atividades de interação podem contribuir para melhorar”

Na última parte dos questionários, as perguntas de resposta aberta permitiram recolher mais informações sobre as expectativas dos alunos quanto à realização de mais atividades de

interação. Procurou-se apurar se os alunos consideraram as atividades verdadeiramente úteis para o desenvolvimento da sua competência oral e de interação. Para além dos questionários, foi pedido aos alunos que escrevessem uma breve reflexão sobre a atividade que realizaram, de forma a elaborar um pequeno diário evolutivo sobre as diferentes atividades de interação apresentadas aos alunos. Procurei dar aos alunos oportunidade para refletirem sobre cada atividade e para se expressarem abertamente sobre ela, pois considero ser importante para os alunos despertarem a consciência para a aprendizagem e para a sua evolução.

“When students demonstrate speaking problems in the target language and do not receive new strategies for improvement, they dig themselves into a hole. As they develop more problems, this hole grows bigger and bigger until it becomes a canyon. (...)” (Tuttle & Tuttle, 2012, p.17)

Dos diversos estudos realizados sobre a ansiedade e a falta de confiança para comunicar em LE, existem ideias comuns quanto à falta de motivação, vergonha, ansiedade e receio de errar, mas, apesar destes aspetos de foro psicológico uma possível solução será a motivação para comunicar vinda da professora, pois tal como defendem Brown (2001) e Gebhard (2000), a timidez e a ansiedade podem ser as causas para a dificuldade dos alunos em se expressarem. Também Burns & Joyce e mais tarde Thornbury (2005) defendem que os aspetos psicológicos são os responsáveis pela dificuldade em comunicar. Assim, é importante que os professores auxiliem os alunos a reduzir níveis de ansiedade e/ou timidez e de falta de confiança (Harmer, 2007), pois também deve ser tarefa do professor motivar os alunos e ajudar a construir a sua motivação (Brown, 2001). O primeiro ciclo proporcionou informações necessárias para compreender que os alunos reconheciam a importância da competência oral e de interação e que esta é uma componente incontornável que demonstra a verdadeira aquisição da LE. Tal consciência e perceção por parte dos alunos não se refletia no hábito de comunicarem ou interagirem na aula de LE, já que a percentagem de participação e/ou interação observável não era elevada em ambas as turmas. Ou seja, quer por condicionantes de tempo de aula, por ansiedade ou timidez ou pela falta de confiança ou de à-vontade, os alunos não interagiam com a regularidade que seria necessária para desenvolverem a competência oral em LE. Uma grande percentagem assinalou que deveriam desenvolver mais atividades de interação para se sentirem mais confiantes em situações em que a comunicação é realizada o mais próximo do contexto real. Por estes precisos motivos, as atividades apresentadas no primeiro ciclo com as estruturas de frases e vocabulário conhecidos pelos alunos proporcionaram a oportunidade para interagirem com alguém numa situação próxima

do contexto real e comunicarem em LE, ao mesmo tempo que permitiu uma utilização mais organizada e consciente das potencialidades na interação oral de cada aluno. As atividades permitiram que os alunos se concentrassem na forma como iriam organizar a sua interação no menor tempo possível, tendo em vista desenvolver o hábito de interação sem receio de errar. As percentagens obtidas por ambas as turmas quanto à importância e à frequência com que as atividades de interação devem ser apresentadas na sala de aula foram bastante significativas, o que revela que os alunos sentem a necessidade de comunicar e interagir em LE com supervisão e orientação do professor, e que revelam grande interesse em poder experimentar a língua estrangeira que estão a aprender. Para além disso, é comum apercebermo-nos de que os alunos sentem necessidade de realizar algo mais interativo e que os auxilie a integrar mais facilmente as estruturas que têm adquirido. Sabemos que motivar os alunos para a aprendizagem representa, por vezes, um desafio para o professor, pois, como defende Reeve (1996, p.10), “student motivation is influenced by both internal and external factors that can start, sustain intensify or discourage behaviour”. A necessidade de motivar interna ou externamente os alunos recai sobre as atividades desenvolvidas pelo professor. A utilização da LE pode ser encorajada através da participação e do desenvolvimento de atividades em pares, pois em colaboração e interação entre si os alunos sentem-se mais confortáveis, ajudam-se mutuamente e em interação direta conseguem organizar mais claramente as suas ideias, ao mesmo tempo que reforçam o entendimento da língua e das suas regras.

Outro aspeto que causa ansiedade e nervosismo nos alunos é a avaliação, neste caso, a avaliação da comunicação oral e da interação em pares ou com o professor. Se os alunos foram bastante claros ao afirmarem que as atividades de interação melhorariam a sua postura e à vontade tanto em situações reais como de exame, procurou-se proporcionar, dentro do número de aulas possíveis para este projeto, oportunidades de interação em que conseguissem sentir-se mais à vontade. Para cada aula de interação do 1.º Ciclo, os alunos foram avaliados pelos professores estagiários e pelo professor mentor com o auxílio de uma tabela elaborada para o efeito. Os parâmetros incluídos para avaliação qualitativa são os considerados pelo ensino de uma língua estrangeira, o vocabulário, a gramática, a interação (...). Desta forma procurou-se proporcionar aos alunos um feedback oral sobre a sua performance após a interação em pares e ainda antes do final da aula. Após as aulas de interação deste primeiro ciclo, os alunos contribuíram com a sua opinião sobre a apreciação dada pelos professores, dizendo qual a sua opinião relativamente ao que podem melhorar. Procurou-se perceber se os alunos tinham expectativas sobre o seu desempenho em futuras aulas de interação e como se sentiram no final deste ciclo. A forma como foram transmitidas as informações foi importante para os

alunos procurarem refletir sobre as suas fragilidades e sobre os pontos a melhorar sem se sentirem demasiado expostos. Constatou-se ainda que os alunos aceitam com mais naturalidade e mais agrado o feedback dado perante o colega em interação e a comunicação mais próxima com o professor, pois diminuiu, em parte, a pressão que sentem perante um examinador ou professor em situação real de exame. Durante este primeiro ciclo, procurou-se compreender se os alunos adquiriam mais confiança na interação desenvolvida com os seus pares em LE e procurou-se compreender se outros aspetos também se revelavam significativos. Para além disso, ao proporcionar as atividades no primeiro ciclo com a supervisão dos professores, as estruturas nos cartões-guião e o feedback dado no final de cada atividade pretendeu-se saber se os alunos adquiriam mais confiança e o à-vontade necessários e se essa evolução era notada, quer pelos intervenientes quer pelos professores.

No final do 1.º Ciclo, e após nova atividade de interação, os alunos responderam a novo questionário. Desta vez procurei apurar mais informações sobre a interação com o professor e com o colega. Neste segundo questionário e após as duas aulas de interação, os alunos de Inglês não revelaram uma percentagem significativamente diferente da obtida anteriormente sobre a interação na presença do professor os valores foram bastante idênticos. Na turma de Alemão registou-se uma percentagem de 68% de casos de alunos que se sentiram seguros. No questionário n.º 1 apesar de uma terminologia em que foram utilizadas as palavras tímido e nervoso para as duas primeiras opções, a) e b) respetivamente, não se verificou uma percentagem tão significativa. Neste segundo questionário não se registaram diferenças significativas no que refere à forma como se sentiram na interação com os colegas.

Quanto à perceção dos alunos de Inglês sobre a utilidade das atividades de interação para melhorarem as suas competências, no primeiro questionário as percentagens foram 81,5% para “o à vontade na utilização da LE em situações reais e de exame” e 48,1% para o vocabulário e para a pronúncia, mas no caso do segundo questionário registou-se 52,2% para a melhoria de vocabulário e 47,8% para o “à-vontade nas situações reais e de exame”. Quanto à pergunta sobre a utilização dos cartões-guião podem contribuir para (...), no questionário n.º 1 registou-se 55,6% de percentagem de casos na opção b) “auxiliar o meu discurso” sendo a percentagem mais elevada facto que se repete no segundo questionário em resposta à quinta pergunta com 65,2% o que indicou possivelmente, um reforço da opinião inicial dos alunos. Ainda se registou, apesar de algum decréscimo, que a opção d) “guiar-me pelas atividades de interação” registou novamente a segunda percentagem mais elevada nesta pergunta (34,8%). No caso do Alemão, a percentagem de casos mais elevada à pergunta “na sua opinião as atividades de interação podem contribuir para” no questionário n.º 1 obteve 66,7% na opção

e) “o meu à-vontade na utilização da língua alemã em situações reais e de exame”, seguido de 50% na opção a) “o meu vocabulário”. E no questionário n.º 2 as percentagens mais elevadas foram obtidas nestas mesmas opções 72% e 68% respetivamente. Relativamente à utilização dos cartões-guião utilizados, registou-se uma percentagem de casos de 62,5% opção b) “para auxiliar o meu discurso” e no segundo questionário essa percentagem subiu para 88%. A segunda opção assinalada ainda a esta pergunta registou-se na opção d) “guiar-me ao longo das atividades de interação” com 37,5% no questionário n.º 1 e de 56% na mesma opção no questionário n.º 2.

Portanto ambas as turmas sugerem que as atividades com os cartões-guião podem auxiliar o “à-vontade na utilização da LE em situações reais e de exame” e guiar os alunos ao longo das atividades de interação. Neste segundo questionário os alunos puderam assinalar em que domínio sentiram mais evolução, no caso do Inglês, a opção a) “o meu vocabulário” (43,5%), no caso do Alemão a opção e) “o meu à-vontade em situações de conversação” com 60%. Ainda através neste segundo questionário, e na sétima pergunta “desde a atividade de interação anterior sinto-me (...)” obteve-se 39,1% na opção b) “mais seguro” seguida pela opção d) “mais motivado para participar oralmente nas aulas de inglês” com 30,4%. A percentagem obtida na turma de alemão foi de 68% na opção e) “sinto-me com mais à-vontade em situações de conversação”. Registou-se ainda a percentagem de 48% nas opções a), b) e c).

Quanto à apreciação oral que foi dada pela professora, no caso do inglês registou-se 47,8% na opção a) “auxilia o meu vocabulário” e 39,1%. A turma de Alemão registou 64% no “auxílio ao à-vontade em situações de conversação” e 52% no auxílio ao vocabulário.

Por fim, quanto às expectativas dos alunos para as seguintes atividades de interação, 56,5 % foi registado na opção b) “gostaria de melhorar o meu discurso” e na opção e) gostaria de “melhorar o meu à-vontade em situações de conversação” com 43,5%. No caso do Alemão, registou-se 64% de casos também na opção b) e 56% “gostaria de melhorar o meu discurso” com 48%.

A apreciação sobre as duas atividades foi realizada no momento de interação e verificou-se que os alunos obtiveram maior percentagem de “Bom” na gramática e na pronúncia, mas ao contrário da primeira atividade, a classificação de “Muito bom” não foi obtida nenhuma das componentes.

Quando comparando com a primeira atividade, a turma de alemão, registou um aumento da percentagem de “Bom” na fluência, vocabulário e gramática, mas um ligeiro decréscimo na percentagem de “Muito bom”. Registou-se ainda um aumento de *Suficientes*

na interação e uma diminuição de “Muito bom”. Aspetos a ter em conta nesta segunda atividade são: aumento de presenças nesse dia, 23 na primeira atividade e 25 na segunda atividade de interação. Outro importante aspeto foi o aumento da percentagem de “Bom” e a diminuição de “Muito bom”. Nesta segunda atividade, o aumento da classificação de “Bom” e não de “Muito bom” levou-me a questionar se os alunos quer de inglês, quer de alemão tiveram dificuldades nesta segunda atividade que justificassem essa alteração.

As reflexões escritas pelos alunos revelaram que uma significativa melhoria no à-vontade e confiança. Na primeira atividade foi sentida mais dificuldade, mas na segunda atividade os alunos mostraram mais segurança ao utilizarem de forma mais segura as estruturas propostas e mais domínio no vocabulário. Para além dos questionários e resultados obtidos, as observações sobre o desempenho e as observações diretas sugerem que os alunos revelaram uma evolução no seu desempenho. Quanto à forma como se sentiram, as reflexões escritas pelos alunos revelam que a maioria se sentiu mais confiante e seguro e que as estruturas os auxiliaram no seu desempenho.

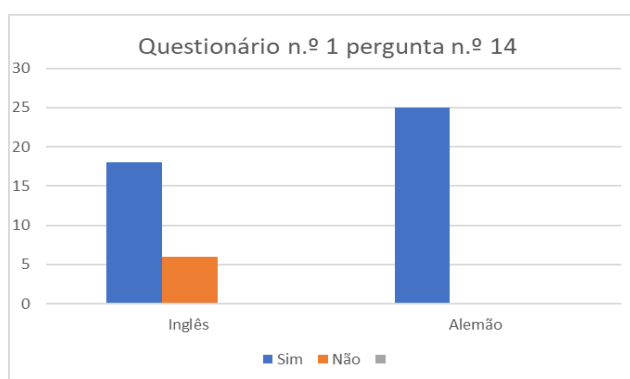


Ilustração n.º 10: Gráfico de respostas da turma de Inglês e de Alemão à pergunta n.º 14, do questionário n.º 1, “Acha que poderia melhorar a sua interação com o professor e colega se praticasse este tipo de atividades com mais assiduidade?”

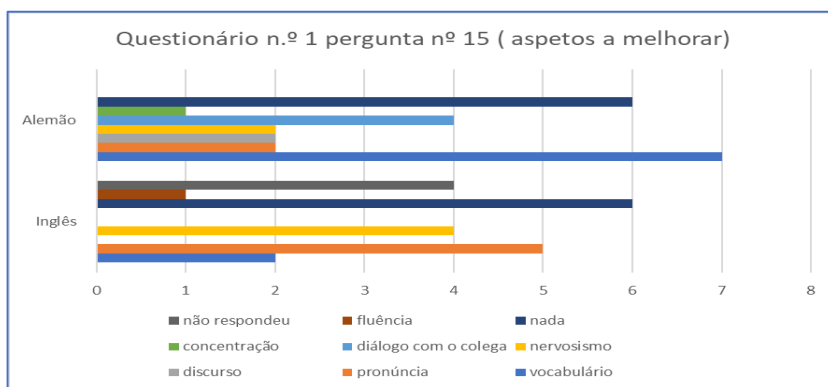


Ilustração n.º 11: Gráfico de respostas à pergunta aberta n.º 15, do questionário n.º 1, “O que gostaria de melhorar na próxima atividade de interação?”

A resposta à pergunta referida na ilustração acima registou diversas respostas que variaram entre (a pronúncia, o discurso, o vocabulário utilizado, o nervosismo entre outros aspetos).

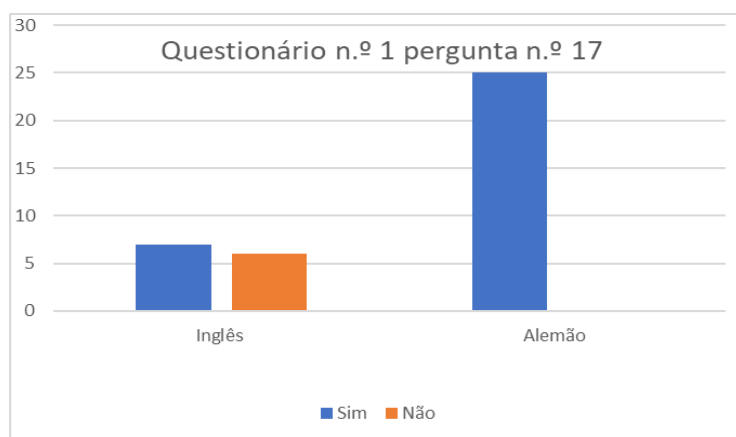


Ilustração n.º 12: Gráfico de respostas da turma de Inglês e de Alemão à pergunta n.º 17, do questionário n.º 1 “Gostou das atividades de interação que realizou?”

Ao contrário do que aconteceu até agora irei tratar cada uma das turmas em separado. Esta opção permite-me analisar de forma mais clara, a comparação do resultado dos questionários 2 e 3.

1.3. 2.º Ciclo

O Segundo Ciclo deste projeto decorreu entre abril, maio e junho e procurou-se compreender se os alunos registavam alguma mudança, melhoria ou não no à-vontade quando realizavam a interação na presença do professor e, principalmente, em interação com o colega. Os dados obtidos nos questionários no primeiro ciclo, as apreciações e reflexões dos alunos sobre as atividades, levaram-me a considerar até que ponto as estruturas incluídas foram para uma importante parte dos alunos um guia para as atividades e suporte para se sentirem mais confiantes. Seriam as atividades encaradas agora com mais naturalidade e espontaneidade? Seriam as atividades significativas para desenvolver a confiança e o à-vontade das turmas nas atividades de interação oral, considerando os aspetos apurados no primeiro ciclo? Os resultados obtidos apontaram para uma maior segurança dos alunos na realização das atividades, todavia, e considerando que as atividades foram realizadas de acordo com um tempo limitado, considero que poderia ter obtido mais resultados consistentes em cada uma das componentes analisadas (gramática, pronúncia, fluência interação, vocabulário). De notar

que neste segundo ciclo foram retiradas as estruturas que auxiliavam a interação e aos alunos foram apenas disponibilizados os guiões com imagens alusivas ao tema e os contextos, para interagirem em LE. A finalidade deste ciclo foi perceber como os alunos se sentiam ao realizar as atividades sem as estruturas de suporte. Sentir-se-iam confiantes e com o mesmo à-vontade? Seria a confiança que os alunos afirmaram sentir nas reflexões mais notória nas atividades, quando comparada com o ciclo anterior?

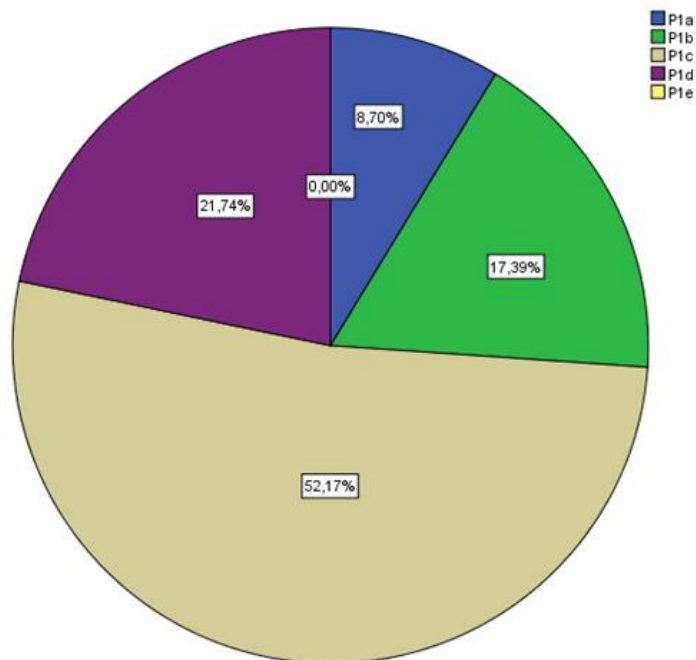
1.3.1 A turma de Inglês

A turma do 9.º ano preparava-se para os exames de escrita, leitura, compreensão e expressão oral obrigatórios para todos os alunos do 9.º ano, através do exame “PET”, as quais decorreriam no início do mês de junho. Com as limitações e desafios que a turma apresentava, tanto a nível da disciplina como do aproveitamento, assim como a dificuldade de realizar atividades em aulas de 50 minutos, este segundo ciclo foi centrado na preocupação com o desenvolvimento da confiança e do à-vontade em situações reais e de exame, proporcionando-se duas atividades distintas para o efeito. Para os alunos, a aproximação dos exames fez com que a turma mostrasse mais preocupações e registou-se uma ligeira alteração no seu comportamento. Mas, ainda assim, a turma apresentava frequentemente uma grande dificuldade de concentração e uma notória falta de atitude. Os temas apresentados e que foram desenvolvidos em interação em pares neste segundo ciclo, foram os temas lecionados nas unidades “teenagers’ worries” e “technology” e os alunos desenvolveram atividades de interação em pares sobre estes temas. Pode notar-se que os alunos demonstraram mais confiança e segurança antes das atividades, às quais reagiram às com naturalidade. A interação entre pares foi novamente desenvolvida com recurso aos cartões-guião, mas, desta vez, só as imagens foram disponibilizadas aos alunos. O tempo de preparação concedido aos alunos foi idêntico ao do ciclo anterior, mas verificou-se que o tempo de preparação foi na verdade menor, os alunos não sentiram a mesma necessidade de recorrer à escrita para prepararem a sua interação, o que terá acontecido devido a um maior nível de confiança. O que os professores observaram em concreto foi uma melhoria geral dos alunos quanto às atividades de oralidade, quer fosse com o professor quer fosse com o colega. O à-vontade e a confiança dos alunos traduziu-se numa atitude mais calma e de mais concentração por parte dos alunos. Ao mesmo tempo, o facto de neste ciclo não existirem estruturas de apoio permitiu que os alunos se sentissem mais desafiados. Ainda de acordo com as reflexões individuais dos alunos, foi possível compreender que estiveram mais conscientes da sua prestação, pois foram capazes

de identificar áreas que gostariam de desenvolver, como a fluência ou a pronúncia, e que foram quase unânimes em sentirem progressos quer no discurso, quer no seu nível de confiança. De notar que perante as quatro atividades de interação que foram registadas individualmente pelos alunos em forma de reflexões, se verifica uma evolução no nível da segurança e à-vontade, desde a primeira atividade do primeiro ciclo até à segunda atividade do segundo ciclo, agora sem as estruturas de apoio escritas. Se se sentiam inseguros inicialmente com as estruturas conseguiriam transpor a insegurança e chegar a um segundo ciclo conscientes dessas estruturas e capazes de as utilizarem sem recorrerem a anotações? Poderíamos registar algumas melhorias, quer fosse através dos questionários, das observações ou mesmo através das reflexões dos alunos?

O nível da interação desenvolvido pelos alunos, foi apreciado e verificou-se um maior número de alunos que obtiveram a classificação de bom. É importante considerar que das apreciações dos professores sobre cada uma das atividades de cada ciclo e da comparação entre os dois decorrem diferenças entre os dois ciclos tendo-se constatado que o nível de confiança e à-vontade dos alunos cresceu, mas que necessitaríamos de mais aulas para apurar com mais confiança resultados mais significativos. Contudo, podemos perceber que diversos aspetos como a fluência, a pronúncia e o uso de vocabulário registaram maior número de classificações na segunda atividade de cada ciclo. Apesar do número reduzido de aulas, os alunos reconheceram oralmente que se sentiam mais confiantes com as atividades propostas e que sentiam a evolução e o progresso.

Quando analisados os resultados ao questionário neste segundo ciclo de atividades (questionário n.º 3), constatou-se uma subida na percentagem de casos nas opções à resposta n.º 1 “Como se sentiu na atividade de interação sem estruturas e na presença da professora?”, 58,3% dos alunos de Inglês assinalaram a opção c) “seguro”, o que revelou uma subida, pois o resultado anterior foi 52,2% (questionário n.º 2), mas em resposta à segunda pergunta, “Como se sentiu na atividade de interação com o colega” registou-se uma percentagem de 37,5% na opção d) “muito seguro”, no entanto, houve uma diminuição da percentagem de nas opções, tendo-se registado 20,8% na opção b) “inseguro” e 41,7% na opção c) “seguro”. Teriam os alunos se sentido mais inseguros nestas atividades sem estruturas e na interação com o colega?



■ P1a - muito inseguro
 ■ P1b - inseguro
 ■ P1c - seguro
 ■ P1d - muito inseguro
 ■ P1e - outro

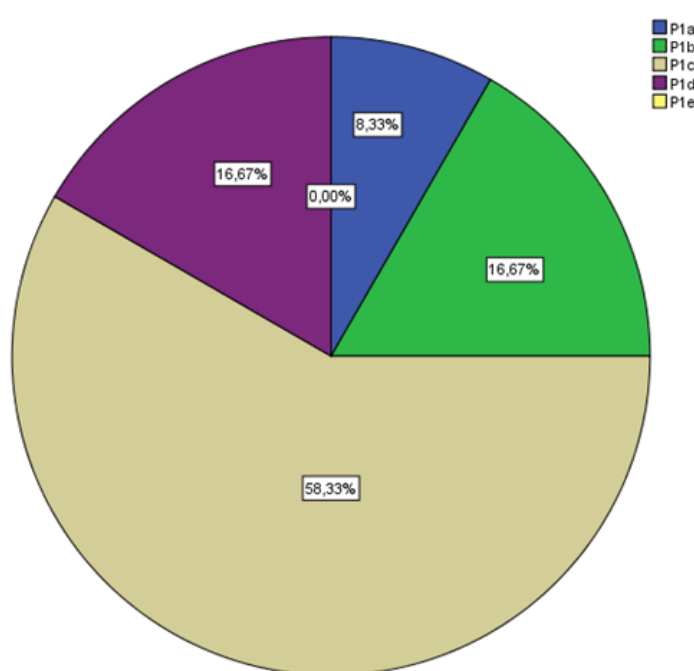


Ilustração n.º 13: Gráfico de respostas da turma de Inglês, questionário n.º 2 e ao questionário n.º 3, respetivamente, opções de resposta à pergunta n.º 1 “Como se sentiu na atividade de interação na presença da professora?”

À terceira pergunta, “Como avalia a interação com o colega” verificou-se que os alunos classificaram a sua interação como d) “boa” (66,7%) ou e) “muito boa” (29,2%), ou seja, não se registaram outras respostas, o que sugere, possivelmente, um maior nível de confiança dos alunos e da perceção da sua performance. Sobre a contribuição da atividade de interação, e em resposta à pergunta, “Na minha opinião a atividade de interação contribuiu para melhorar”, presente neste 3.º questionário, registou-se um aumento de percentagem de casos registado na opção e) “o meu à-vontade na utilização da língua inglesa em situações reais e de exame” com a percentagem de casos de 62,5%, anteriormente no questionário n.º 2 com 47,8%. De seguida surge a opção a) “melhorar o meu vocabulário” com 45,8%, outra opção que se revelou significativa e que foi incluída neste 3.º questionário foi a opção f) “verificar se consigo realizar as atividades sem ajuda das estruturas” com 50%. Este resultado poderá sugerir que os alunos ainda consideram que as atividades podem realmente auxiliá-los no “à-vontade em situações reais e de exame”, na melhoria da utilização do vocabulário e se os alunos conseguem realizar as atividades de interação sem as estruturas de apoio. Outros aspetos considerados nesta pergunta, a opção b) “a minha pronúncia” com 37,5% subiu

ligeiramente, assim como a opção c) “a minha fluência” 33,3% mas a opção d) “a gramática” 17,4% desceu quando comparada com a mesma opção no questionário n.º 2.

Pergunta_4 Frequências

		N	Respostas	Percentagem de casos
			Percentagem	
Pergunta 4ª	P4a (o vocabulário)	12	29,3%	52,2%
	P4b (a pronúncia)	8	19,5%	34,8%
	P4c (a fluência)	6	14,6%	26,1%
	P4d (os conhecimentos de gramática)	4	9,8%	17,4%
	P4e (o à-vontade em situações reais e de exame)	11	26,8%	47,8%
Total		41	100,0%	178,3%

Ilustração n.º 14: Tabela de respostas da turma de Inglês, questionário n.º 2, opções de resposta à pergunta n.º4 “Na sua opinião a atividade de interação contribuiu para melhorar”

Pergunta_4 Frequências

		N	Respostas	Percentagem
			Percentagem	de casos
Pergunta 4ª	P4a (o vocabulário)	11	17,7%	45,8%
	P4b (a pronúncia)	9	14,5%	37,5%
	P4c (a fluência)	8	12,9%	33,3%
	P4d (os conhecimentos de gramática)	7	11,3%	29,2%
	P4e (o à-vontade em situações reais e de exame)	15	24,2%	62,5%
	P4f (verificar se consigo realizar as atividades sem ajuda das estruturas)	12	19,4%	50,0%
Total		62	100,0%	258,3%

Ilustração n.º 15: Tabela de respostas da turma de Inglês, questionário n.º 3, opções de resposta à pergunta n.º4 “Na sua opinião a atividade de interação contribuiu para melhorar”

A quinta pergunta “Na sua opinião a atividade sem estruturas nos cartões-guião”, registou uma percentagem de 62,5% na opção d) “acessível”. Mas, para além deste aspeto registou-se a percentagem de 16,7% na opção e) “muito acessível”, a opção b) “mais difícil que as atividades anteriores com as estruturas” contou com 8,3% e com igual valor a opção c)

“difícil, mas concretizável”. Depreende-se, a partir das opções assinaladas pelos alunos, que as atividades não foram muito difíceis, o que pode sugerir o nível de segurança dos discentes na concretização das mesmas.

A sexta pergunta, “Desde a atividade de interação anterior e ao longo desta atividade sem estruturas sinto que melhorei (...)”, registou-se a percentagem de casos de 75% na opção f) “o meu à-vontade em situações de conversação”, na opção b) “o meu discurso” com 58,3%, a opção c) “a minha pronúncia” com 50%, a opção g) “o meu nível de interação com o meu colega” com 45,8% e a opção a) “o meu vocabulário” também com 45,8%.

Pergunta_6 Frequências

		Respostas		Percentagem de
		N	Percentagem	casos
Pergunta	P6a (o vocabulário)	11	13,6%	45,8%
6ª	P6b (o discurso)	14	17,3%	58,3%
	P6c (a pronúncia)	12	14,8%	50,0%
	P6d (a fluência)	7	8,6%	29,2%
	P6e (o uso da gramática)	8	9,9%	33,3%
	P6f (o à-vontade em situações de conversação)	18	22,2%	75,0%
	P6g (o nível de interação com o colega)	11	13,6%	45,8%
Total		81	100,0%	337,5%

Ilustração n.º 16: Tabela de respostas da turma de Inglês, questionário n.º 3, opções de resposta à pergunta n.º 6 “Desde a atividade de interação anterior e ao longo desta atividade sem estruturas sinto que melhorei”

A sétima pergunta do último questionário pretendeu compreender as opiniões dos alunos entre as atividades do primeiro ciclo, no qual as atividades se realizavam com estruturas, e o segundo ciclo com as atividades sem estruturas, e compreender o que os alunos sentiam e podiam perceber do seu percurso. As percentagens mais elevadas 62,5% de percentagem de casos nas opções a) “mais confiante” e b) “mais seguro”. A terceira percentagem de casos mais elevada registou-se na opção c) “sinto-me mais motivado para participar oralmente nas aulas de LE” com 37,5%.

Pergunta_7 Frequências

		Respostas		Percentagem de casos
		N	Percentagem	
Pergunta	P7a (mais confiante)	6	17,6%	26,1%
7ª	P7b (mais seguro)	9	26,5%	39,1%
	P7c (mais motivado para atividades de interação)	5	14,7%	21,7%
	P7d (mais motivado para participar oralmente)	7	20,6%	30,4%
	P7e (com mais à-vontade em situações de conversação)	6	17,6%	26,1%
	P7f (outro)	1	2,9%	4,3%
Total		34	100,0%	147,8%

Ilustração n.º 17: Tabela de respostas da turma de Inglês, questionário n.º 2, opções de resposta à pergunta n.º 7 “Desde a atividade de interação anterior sinto-me”

Pergunta_7 Frequências

		Respostas		Percentagem de casos
		N	Percentagem	
Pergunta 7ª	P7a (mais confiante)	15	22,7%	62,5%
	P7b (mais seguro)	15	22,7%	62,5%
	P7c (mais motivado para atividades de interação)	9	13,6%	37,5%
	P7d (mais motivado para participar oralmente)	7	10,6%	29,2%
	P7e (mais confiante no meu nível de interação com o colega)	7	10,6%	29,2%
	P7f (mais capaz de realizar atividades orais e de interação em situações de exame)	4	6,1%	16,7%
	P7g (com mais à-vontade em situações de conversação)	9	13,6%	37,5%
Total		66	100,0%	275,0%

Ilustração n.º 18: Tabela de respostas da turma de Inglês, questionário n.º 3, opções de resposta à pergunta n.º 7 “Desde a atividade de interação anterior sinto-me”

Ainda na perspectiva dos alunos, e em resposta à oitava pergunta “A apreciação da professora sobre o meu desempenho na atividade auxilia”, opção a) “o vocabulário” e b) “o meu discurso” com 50%, c) “a minha pronúncia” 54%, e) “o meu à-vontade em situações de conversação” 29%, d) “a minha fluência” 25%, f) “o nível de interação” 20,8%. Na perspectiva dos alunos e segundo estes resultados compreende-se que os alunos consideram que as atividades podem auxiliar para além de melhorar o “à-vontade em situações de exame”, pois nesta fase já sentem mais confiança e, possivelmente, por esse motivo, comecem a sentir que podem melhorar outros aspetos da aprendizagem da LE.

A última pergunta deste questionário incidiu sobre as expectativas para uma futura atividade de interação e que aspetos gostariam de melhorar. A maior percentagem de casos obtida foi na opção c) “a minha pronúncia” e d) “a minha fluência” ambas com 54,2%, a opção b) “o meu discurso” com 45,8%, a) “o meu vocabulário” com 33,3% e, por fim, e) “o à -vontade em situações de conversação” com 20,8%.

Pergunta_9 Frequências

		Respostas		
		N	Percentagem	Percentagem de casos
Pergunta 9ª	P9a (o vocabulário)	8	16,0%	33,3%
	P9b (o discurso)	11	22,0%	45,8%
	P9c (a pronúncia)	13	26,0%	54,2%
	P9d (a fluência)	13	26,0%	54,2%
	P9e (o à-vontade em situações de conversação)	5	10,0%	20,8%
Total		50	100,0%	208,3%

Ilustração n.º 19: Tabela de respostas da turma de Inglês, questionário n.º 3, opções de resposta à pergunta n.º 9 “Na próxima aula de interação gostaria de melhorar”

Neste último questionário os alunos os alunos consideraram em maior número outros aspetos da interação que poderiam desenvolver para além do “à-vontade em situações de exame” que para neste último questionário desceu de 43,5%, obtido no questionário n.º 2, para 20,8% neste último questionário. Possivelmente o à-vontade que os alunos foram adquirindo levou-os a considerar outros aspetos como a fluência, a pronúncia e a interação com o colega. Apesar do limitado número de aulas para realizar as atividades, os dados recolhidos sugerem que os alunos se sentiam mais livres para comunicar, tendo ultrapassado esse aspeto que os

condicionava e com a supervisão dada pelos professores, começaram a adquirir mais consciência do que realmente precisavam de melhorar.

1.3.2 A turma de Alemão

Neste segundo ciclo, a turma de Alemão mostrou-se na sua generalidade mais segura nas atividades. Questionei-me se a postura dos alunos neste segundo ciclo de investigação seria, ou não, alterada pela ausência de estruturas nos cartões-guião.

À primeira questão, “Como se sentiu na atividade de interação perante a professora?” a percentagem obtida quase se manteve 68% (questionário n.º 2) para 66,7 % (questionário n.º 3) na opção c) “seguro”. Registou-se ainda um aumento de 16% (questionário n.º 2) para 25% (questionário n.º 3) na opção d) “muito seguro”.

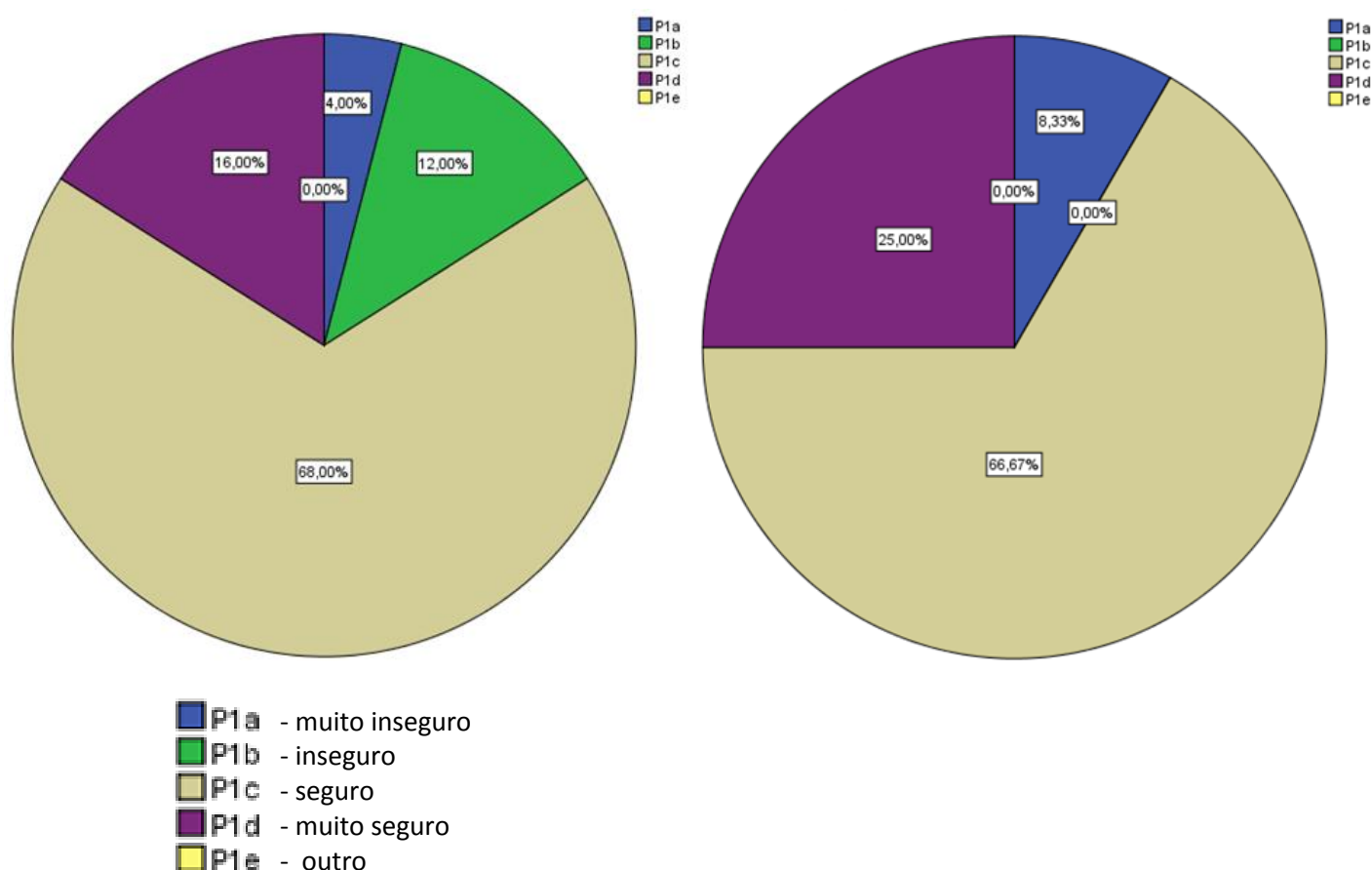


Ilustração n.º 20: Gráfico de respostas da turma de Alemão, questionário n.º 2 e questionário n.º 3, respetivamente, à pergunta n.º 1 “Como se sentiu na atividade de interação com a professora ?”

Na segunda questão “Como se sentiu na atividade de interação com o colega?”, a percentagem foi de 66,7% na opção c) “seguro”, percentagem esta que subiu, de 56% para 66,7%, comparativamente à mesma opção do segundo questionário.

Quando analisadas as percentagens na terceira pergunta “Como avalia a sua interação com o colega?”, houve um decréscimo de 60% para 50% na percentagem na opção d) “boa”. Questionei-me se este decréscimo seria devido à ausência das estruturas nos cartões-guião na atividade de interação e se, este aspeto, teria condicionado a perceção dos discentes quanto ao seu desempenho. Além deste resultado, também as percentagens obtidas na quarta pergunta “Na sua opinião a atividade de interação sem estruturas contribuiu para”, levaram-me a refletir se os discentes consideraram mais relevantes outros aspetos para além da contribuição das atividades para o “à-vontade na utilização da língua alemã em situações reais e de exame”, representada pela opção e), pois neste terceiro questionário diminuiu de percentagem, 72%, para 58,3%. Também no segundo questionário a percentagem à opção a) “melhorar o meu vocabulário” registou um decréscimo de 68% para 50%. A opção b) “a minha pronúncia”, também desceu de 64% para 41,7%. Neste último questionário (n.º 3) registou-se uma percentagem de 50% na opção f)” verificar se consigo realizar a atividade sem ajuda das estruturas”.

Pergunta_4 Frequências

		Respostas		Percentagem de casos
		N	Percentagem	
Pergunta 4 ^a	P4a (o vocabulário)	17	25,4%	68,0%
	P4b (a pronúncia)	16	23,9%	64,0%
	P4c (a fluência)	9	13,4%	36,0%
	P4d (os conhecimentos de gramática)	7	10,4%	28,0%
	P4e (o à-vontade na utilização da língua alemã em situações reais e de exame)	18	26,9%	72,0%
Total		67	100,0%	268,0%

Ilustração n.º 21: Respostas da turma de Alemão, questionário n.º 2, à pergunta n.º 4 “Na sua opinião a atividade de interação contribuiu para ?”

Pergunta_4 Frequências

		Respostas		
		N	Percentagem	Percentagem de casos
Pergunta 4ª	P4a (o vocabulário)	12	17,6%	50,0%
	P4b (a pronúncia)	10	14,7%	41,7%
	P4c (a fluência)	9	13,2%	37,5%
	P4d (os conhecimentos de gramática)	11	16,2%	45,8%
	P4e (o à-vontade na utilização da língua alemã em situações reais e de exame)	14	20,6%	58,3%
	P4f (verificar se consigo realizar a atividade sem ajuda das estruturas)	12	17,6%	50,0%
Total		68	100,0%	283,3%

Ilustração n.º 22: Tabela de respostas da turma de Alemão, questionário n.º 3, à pergunta n.º 4 “Na sua opinião a atividade de interação contribuiu para ?”

Quando na quinta pergunta foi pedida a opinião dos alunos sobre a atividade sem estruturas nos cartões-guião a maior percentagem de casos verificou-se na opção d) “acessível”, com 54,2%, e na opção c) “difícil, mas concretizável” com 29,2%. À sexta pergunta “Desde a atividade de interação anterior e ao longo desta atividade sem estruturas sinto que melhorei” registou, na opção g) “o meu nível de interação com meu colega”, a percentagem de casos de 54,2%, seguida das opções a) “o meu vocabulário” com 50%, a opção b) “o meu discurso” com 45,8% e a opção c) “a minha pronúncia” com igual valor.

Pergunta_6 Frequências

		Respostas		
		N	Percentagem	Percentagem de casos
Pergunta 6ª	P6a (o vocabulário)	11	19,0%	44,0%
	P6b (o discurso)	10	17,2%	40,0%
	P6c (a pronúncia)	11	19,0%	44,0%
	P6d (a fluência)	11	19,0%	44,0%
	P6e (o à-vontade em situações de conversação)	15	25,9%	60,0%
	Total	58	100,0%	232,0%

Ilustração n.º 23: Tabela de respostas da turma de Alemão, questionário n.º 2, à pergunta n.º 6 “Desde a atividade de interação anterior sinto que melhorei?”

Pergunta_6 Frequências

		Respostas		Percentagem de
		N	Percentagem	casos
Pergunta 6ª	P6a (o vocabulário)	12	15,8%	50,0%
	P6b (o discurso)	11	14,5%	45,8%
	P6c (a pronúncia)	11	14,5%	45,8%
	P6d (a fluência)	9	11,8%	37,5%
	P6e (a gramática)	7	9,2%	29,2%
	P6f (o à-vontade em situações de conversação)	10	13,2%	41,7%
	P6g (o nível de interação com o colega)	13	17,1%	54,2%
	P6h (não melhorei/ não senti diferença nas atividades com ou sem estruturas)	3	3,9%	12,5%
Total		76	100,0%	316,7%

Ilustração n.º 24: Tabela de respostas da turma de Alemão, questionário n.º 3, à pergunta n.º 6 “Desde a atividade de interação anterior e ao longo desta atividade sem estruturas sinto que melhorei?”

À sétima pergunta, “Desde a atividade de interação anterior com estruturas para esta atividade sem estruturas sinto-me”, as respostas com mais percentagem de casos foram as opções a) “mais confiante” e a opção b) “mais seguro” e opção g) “com mais à-vontade em situações de conversação”, as três opções com 45,8%. De seguida, surge a opção f) “mais capaz de realizar atividades orais e de interação em situações de exame” com 41,7%. Relativamente a esta pergunta, estas percentagens obtidas sugerem que os alunos consideram as atividades de interação importantes para o seu percurso escolar.

Pergunta_7 Frequências

		Respostas		Percentagem de
		N	Percentagem	casos
Pergunta 7ª	P7a (mais confiante)	12	19,0%	48,0%
	P7b (mais seguro)	12	19,0%	48,0%
	P7c (mais motivado para atividades de interação)	12	19,0%	48,0%
	P7d (mais motivado para participar oralmente nas aulas de alemão)	10	15,9%	40,0%
	P7e (com mais à-vontade em situações de conversação)	17	27,0%	68,0%
Total		63	100,0%	252,0%

Ilustração n.º 25: Tabela de respostas da turma de Alemão, questionário n.º 2, à pergunta n.º 7 “Desde a atividade de interação anterior e ao longo desta atividade sem estruturas sinto-me?”

Pergunta_7 Frequências

		N	Respostas Percentagem	Percentagem de casos
Pergunta	P7a (mais confiante)	11	15,9%	45,8%
7ª	P7b (mais seguro)	11	15,9%	45,8%
	P7c (mais motivado para atividades de interação)	7	10,1%	29,2%
	P7d (mais motivado para participar oralmente nas aulas de alemão)	8	11,6%	33,3%
	P7e (mais confiante no nível de interação com o colega)	9	13,0%	37,5%
	P7f (mais capaz de realizar atividades orais e de interação em situações de exame)	10	14,5%	41,7%
	P7g (com mais à-vontade em situações de conversação)	11	15,9%	45,8%
	P7h (não sinto diferença na forma como me sinto)	2	2,9%	8,3%
Total		69	100,0%	287,5%

Ilustração n.º 26: Tabela de respostas da turma de Alemão, questionário n.º 3, à pergunta n.º 7 “Desde a atividade de interação anterior com estruturas para esta atividade sem estruturas sinto-me?”

Quanto à oitava pergunta, “A apreciação da professora sobre o desempenho na atividade de interação auxilia”, registaram-se as seguintes percentagens nas seguintes opções; a) “o vocabulário” e d) “a fluência” ambas com 50%, na opção c) “a minha pronúncia” e a opção f) “o meu nível de interação com o colega” ambas com 45,8%. As percentagens de caso obtidas neste terceiro questionário revelaram que os alunos consideraram as diversas opções de forma mais homogênea, ao contrário do segundo questionário que destacou a opção e) “o meu à-vontade em situações de conversação” com a percentagem de 64% e que neste último questionário desceu para 41,7%, e que sugere uma mudança na percepção dos alunos sobre a apreciação do professor quanto ao desempenho. A última pergunta do questionário, a nona, quando se perguntou “Na próxima atividade de interação gostaria de melhorar”, no segundo questionário os alunos referiram, com maior percentagem, a opção a) “o vocabulário” (56%), b) “o discurso” (64%), c) “a pronúncia” (52%) e e) “o à-vontade em situações de conversação”. No último questionário, os alunos optaram por referir que os aspetos a desenvolver no futuro seriam as seguintes opções; a) “o meu vocabulário”, c) “a minha pronúncia” ambas com 50%, a opção d) “a minha fluência” com 37,5% e a opção e) “o meu à-vontade em situações de conversação” com 29,2%.

Pergunta_9 Frequências

		Respostas		
		N	Percentagem	Percentagem de casos
Pergunta 9ª	P9a (o vocabulário)	14	21,9%	56,0%
	P9b (o discurso)	16	25,0%	64,0%
	P9c (a pronúncia)	13	20,3%	52,0%
	P9d (a fluência)	9	14,1%	36,0%
	P9e (o à-vontade em situações de conversação)	12	18,8%	48,0%
Total		64	100,0%	256,0%

Ilustração n.º 27: Tabela de respostas da turma de Alemão, questionário n.º 2, à pergunta n.º 9 “Na próxima atividade de interação gostaria de melhorar”

Pergunta_9 Frequências

		Respostas		
		N	Porcentagem	Porcentagem de casos
Pergunta 9ª	P9a (o vocabulário)	12	25,0%	50,0%
	P9b (o discurso)	8	16,7%	33,3%
	P9c (a pronúncia)	12	25,0%	50,0%
	P9d (a fluência)	9	18,8%	37,5%
	P9e (o à-vontade em situações de conversação)	7	14,6%	29,2%
Total		48	100,0%	200,0%

Ilustração n.º 28: Tabela de respostas da turma de Alemão, questionário n.º 3, à pergunta n.º 9 “Na próxima atividade de interação gostaria de melhorar”

Os resultados obtidos neste último questionário indicaram algumas das maiores preocupações dos alunos da turma de Alemão, o sentirem-se mais à vontade na utilização da

língua alemã, a fluência, a pronúncia e o vocabulário. De ressaltar que os alunos pretendem continuar a desenvolver sobretudo estes dois últimos aspetos (a pronúncia e o vocabulário) em futuras atividades de interação.

A turma de Alemão apresentou ainda, e na sua generalidade, mais solidez e confiança nas atividades propostas para este segundo ciclo. O nível de maturidade e entrega dos alunos manteve-se, independentemente do aproveitamento de cada aluno e da sua colaboração e disciplina, as atividades decorreram com mais concentração. Apesar de inicialmente os alunos manifestarem algum receio de realizarem as atividades sem estruturas, 66% dos alunos responderam que se sentiram seguros quando realizaram a interação perante a professora, pois registou-se um resultado muito próximo dos 68% obtido no questionário anterior, ainda com as estruturas de apoio. A avaliação da própria interação realizada pelos alunos registou diferenças, quando comparando os resultados obtidos no questionário anterior.

O questionário aplicado neste ciclo de estudos revelou, possivelmente, uma nova tendência por parte dos alunos para considerar outros aspetos a desenvolver, pois a opção e) “o meu à-vontade na utilização da língua alemã em situações reais e de exame” registou um decréscimo em relação ao questionário anterior (n.º 2).

Após as atividades os alunos de ambas as turmas afirmaram oralmente que acharam as atividades úteis para aplicar os conhecimentos já adquiridos e que apesar de na primeira atividade sem estruturas terem sentido alguma ansiedade já se sentiram confiantes ao ponto de não recorrer a anotações, uma vez que se sentiram com mais naturalidade.

As observações realizadas aos alunos enquanto realizaram as atividades de interação foram satisfatórias, pois revelaram alguma consistência de resultados não se registado números díspares nas pontuações, por diversos condicionantes, os alunos foram bastante unânimes em afirmar oralmente e através das reflexões escritas, que sentiram diversos progressos no à-vontade e confiança na interação com o professor e com o colega.

CAPÍTULO IV

1 Conclusão

Como pude constatar desde o início do meu estágio, no contexto escolar, tanto os professores como os próprios alunos reconhecem a importância de saber falar e de interagir em LE, mas, por diferentes razões, as atividades orais e de interação não são utilizadas com a frequência necessária que seria de esperar. São vários os condicionalismos que têm vindo a limitar as oportunidades de interação no contexto de aula de LE.

Assim, reveste-se de grande importância proporcionar aos alunos atividades de interação, num contexto favorável à sua aprendizagem. Penso que lhes devem ser concedidas mais oportunidades para efetivamente utilizarem a língua a LE na sala de aula, pois apenas assim poderão desenvolver, aplicar, melhorar e integrar os conhecimentos desenvolvidos com o professor. Desta forma, e como as turmas que lecionei durante o estágio não demonstravam uma participação efetiva quando instados a uma participação oral, foi meu propósito procurar desenvolver atividades de interação que recriassem um contexto que fosse o mais real possível. Para tanto, escolhi temas que considerei interessantes para os alunos, também de acordo com o que tinham já desenvolvido na aula para assim motivar os alunos e sedimentar conhecimentos já anteriormente adquiridos. Os cartões-guião para apoio da interação oral foi, assim, o recurso que considerei mais adequado para desenvolver as atividades de interação e posteriormente verificar se os discentes revelavam alguma evolução no seu percurso. Para além disso, permitir-me-iam fazer uma análise das estruturas que os alunos já deveriam saber utilizar e integrar no seu discurso, pois tinham sido desenvolvidas nas aulas de LE.

Tendo em conta a questão que queria abordar, optei por produzir os materiais que me permitissem testar a influência dos cartões-guião nos momentos de interação oral e no desenvolvimento da competência do oral. De forma a tirar conclusões sobre a evolução evidenciada, optei por aplicar questionários aos alunos, com respostas fechadas e abertas, que promovessem uma reflexão sobre o tema, antes e depois dos momentos de interação. Esses questionários, a par com as reflexões realizadas pelos discentes e restantes docentes que aplicaram as atividades de interação, mostraram ser uma metodologia eficaz, permitindo-me retirar conclusões, apesar da limitação da amostra, quer quanto ao número de alunos, quer quanto ao número de atividades desenvolvidas.

Foi claro que, ao longo do meu projeto de investigação-ação e das atividades de interação desenvolvidas, os alunos da turma de Inglês e de Alemão melhoraram alguns aspectos quando interagiam com os docentes e com os seus pares e quando recebiam as apreciações dos docentes sobre o seu desempenho.

Os alunos da turma de Inglês, apesar da indisciplina e da tendência para a participação em língua materna, desenvolveram mais autonomia e consciência do que cada um deveria melhorar. As atividades de interação desenvolvidas procuraram colmatar as lacunas que observei: falta de confiança, o embaraço e a dificuldade em organizar um discurso que fosse adequado ao nível em que se encontravam. Apesar do perfil indisciplinado da turma, os alunos conseguiram gradualmente alterar o nível de concentração e participar, por vezes, de forma bastante positiva nas atividades, propondo inclusive eles próprios reformular, e melhorar a interação. As reflexões que realizaram, apesar de algumas dificuldades de expressão, revelaram um maior nível de consciência dos seus pontos fortes e dos pontos que deveriam desenvolver. Permitiram também que os professores tivessem uma forma de aceder a dados mais concretos sobre as eventuais melhorias dos discentes. Mas, apesar de meramente indicadoras, as classificações variaram de alguma forma entre as primeiras atividades do 1.º e do 2.º ciclos de investigação, isto é, registou-se um aumento da percentagem da classificação de “Bom” relativamente ao “Suficiente”, mas tratou-se de um aumento ligeiro e, dado que a presença ou ausência dos alunos nessas aulas de interação condicionaram a minha análise, seria necessário dispor de mais aulas em cada um dos ciclos para obter dados mais robustos sobre a evolução da turma.

Os dados obtidos sobre a utilização dos cartões-guião sugerem que as atividades de interação foram um contributo positivo para o desenvolvimento do à-vontade na utilização da língua inglesa, bem como do vocabulário e que a evolução notada pelos alunos foi essencialmente na utilização do vocabulário e do discurso. De fato, através dos questionários e das reflexões que os alunos foram realizando, provou-se que as atividades foram benéficas para o seu discurso e que aumentaram o seu nível de confiança. Ainda assim, na minha perspetiva, era esperado que as notas de interação fossem mais conclusivas. Todavia, por nem sempre haver um número igual de presenças na turma ou por, por vezes, existir alguma desconcentração por parte dos alunos, não me foi possível obter dados mais robustos. Os discentes também revelaram que pretendiam continuar a desenvolver o seu à-vontade na utilização da LE e as suas capacidades discursivas. No final do 2.º Ciclo, os alunos continuaram a afirmar que pretendiam desenvolver a capacidade de interagir em LE, e as

respostas sugerem já que passou a existir uma maior preocupação com os outros aspetos, como a fluência e a pronúncia. Estes resultados levaram-me a pensar que os alunos deveriam, também e por mais este resultado obtido, desenvolver mais atividades de interação. Além destes aspetos, os questionários e no 2.º Ciclo revelaram que os alunos sentiram mais segurança na interação oral com a utilização dos cartões-guião.

No caso da turma de Alemão, eram apenas alguns os alunos que participavam oralmente. A turma era numerosa: com 28 discentes numa fase inicial de aquisição de uma língua estrangeira, não seria fácil desenvolver atividades de interação com todos os alunos. O ambiente de sala de aula era tranquilo e muito propício à aprendizagem, mas, quer fosse por razões de personalidade mais ou menos extrovertida de alguns elementos ou pelo menor nível de confiança e à vontade, os alunos não comunicavam frequentemente. Por indicação da professora mentora procurava-se proporcionar algum tempo para cada um dos alunos participar individualmente com uma breve resposta, mas o tempo concedido era, sem dúvida, muito limitado. Estes aspetos levaram-me a desenvolver com a turma atividades de interação que promovessem a interação com o colega, com o professor e, idealmente, que levassem os alunos a desenvolverem a sua confiança para se envolverem mais ativamente nas atividades propostas e na participação mais espontânea na aula de LE. Quais seriam as razões que levavam os alunos a não participar e a optarem por um papel de recetor? As respostas obtidas dos alunos quanto ao nível de segurança sugerem que se sentiam seguros nas interações realizadas e esses resultados mantiveram-se ao longo das atividades com cartões-guião, com e sem estruturas. Para além disso, os alunos reconheceram que as atividades propostas contribuíram para melhorar essencialmente o à-vontade e o vocabulário e, gradualmente, ao longo das atividades propostas, os discentes continuaram a referir o vocabulário como o aspeto que mais desenvolveram, para além do nível de interação com o colega. Através destes resultados pude verificar que os alunos trabalhavam mais em interação: sempre que decorriam as atividades observava-se um mais alto nível de compromisso, atenção e partilha entre os alunos, o que promovia uma maior aquisição de estruturas e de vocabulário. Seriam assim as atividades propostas uma forma de consolidar, sobretudo manter mais presentes nos alunos de nível inicial, o que tinham adquirido com a professora? As atividades proporcionaram a oportunidade de utilizar, alterar e melhorar a língua alemã, partilhando os conhecimentos adquiridos. Notou-se ainda que na perspetiva dos alunos as apreciações ao desempenho das atividades contribuíram para melhorar este aspeto que me propus desenvolver: o à-vontade nas atividades de interação, mas também que ao longo do 2.º ciclo os alunos revelaram mais preocupação com os outros aspetos, como a pronúncia, o vocabulário e o nível de interação.

O aspeto do à-vontade foi, assim, adquirindo menor relevância e gradualmente os outros aspetos adquiriram mais centralidade. Assim, de futuro, os discentes sugeriram continuar a desenvolver a sua competência oral através da mesma tipologia de atividades de interação.

Apesar de possuírem níveis de conhecimentos distintos, os alunos de ambas as turmas pareciam ter preocupações similares. Os resultados adquiridos sugerem que os alunos adquiriram gradualmente a confiança e o à-vontade necessários para transpor a barreira que muitas vezes os limitava a participar na sala de aula de LE. A minha observação das turmas envolvidas neste projeto de investigação-ação levou-me a questionar que seriam distintas as razões para cada uma das turmas revelar pouca participação oral. A confiança e o à-vontade que não era tão homogéneo nas turmas levou-me a considerar que não seriam razões a nível do conhecimento (no caso do Inglês) nem a nível da personalidade (no caso do Alemão), a condicionar os resultados. Contudo, necessitaria de mais aulas quer no 1.º Ciclo quer no 2.º Ciclo para poder apurar dados mais precisos.

Senti, como professora-estagiária, ao longo deste projeto de investigação-ação, que várias formas as limitações com que me deparei.

Porventura, o aspeto que limita de forma indelével o desenvolvimento deste projeto foi o tempo disponibilizado para desenvolver as atividades de interação. Acresce a esta questão, no caso da turma de Inglês, o comportamento disruptivo dos elementos da turma, que diminuía consideravelmente o tempo já de si escasso para promover momentos de interação.

O número reduzido de atividades desenvolvidas e o carácter diminuto da amostra, uma turma de Inglês e outra de Alemão, bem como o facto de alguns alunos faltarem e não responderam aos questionários todos, podem, por um lado, ter um impacto nos resultados obtidos e, por outro lado, não permitem, desde logo, generalizações.

Ainda assim, os resultados possibilitam perceber que os alunos que fizeram parte desta investigação consideraram positiva a utilização dos cartões-guião e se sentiram com mais à-vontade e segurança no momento de interação. Os professores que aplicaram as atividades também sentiram que estas tiveram um impacto positivo no desenvolvimento da competência oral dos aprendentes. Esses resultados permitem-nos, sem generalizar, acreditar que este é um dos vários caminhos possíveis e eficazes para potenciar a interação e o desenvolvimento das capacidades dos discentes nessa área. Espero, assim, que esta investigação-ação, apesar de todas as limitações com que se deparou, seja um contributo positivo para a problemática que aborda.

Considero que o objetivo que me propus inicialmente foi parcialmente cumprido, pois foi dada aos alunos oportunidade para desenvolverem e melhorarem o nível de interação. Todavia, tal como já foi referido, seria necessário desenvolver mais atividades de interação para apurar dados mais seguros sobre as competências adquiridas, nomeadamente para apurar se os alunos melhoraram (vocabulário, discurso, a fluência, as estruturas gramaticais). Ainda assim, os alunos revelaram através das suas reflexões que sentiram gradualmente uma confiança e um à vontade maiores, o que lhes permitiu desenvolver as suas competências nos aspetos de discurso e de vocabulário.

O estágio na Escola Secundária de Ermesinde foi, sem dúvida, uma experiência muito enriquecedora e marcante no meu percurso como professora e contribuiu para desenvolver em mim um sentido de responsabilidade para com o meu trabalho no contexto escolar. Este trabalho de investigação possibilitou-me, por seu lado, analisar e agir conforme as necessidades e exigências sentidas na aula de LE, tendo em consideração o papel central do professor como indivíduo que comunica, interage e se encontra atento às necessidades escolares e futuras dos alunos enquanto falantes de LE. A competência oral e de interação fez-me refletir sobre a necessidade de criar mais oportunidades para os alunos interagirem e se expressarem, pois como afirmou Paulo Freire, “a teoria sem a prática vira ‘verbalismo’ assim como a prática sem teoria vira ‘ativismo’. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a praxis, a ação criadora e modificadora da realidade”.

Bibliografia

- Agrupamento de Escolas de Ermesinde, (2013). Regulamento Interno 2013-2017
- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Blanche-Benveniste, C. (2000). *Approches de la langue parlée en français*. Paris:Ophrys
- Brown, H.D. (1994). *Teaching by Principles*. Prentice Hall. Jersey
- Brown, H.D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. New York: Longman
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles: An interactive approach to language pedagogy*. 2 ed. San Francisco: Longman
- Burns, A., & Joyce, H. (1997). *Focus on Speaking*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research. Consultado a 25 de agosto de 2017 em <http://area.dge.mec.pt/gramatica/whatspeakingis.htm>
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press
- Byrne, D. (1986). *Teaching Oral English*. England: Longman
- Canale, M., (1980). *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. Applied Linguistics: Oxford University Press. Consultado a 25 agosto 2017
https://www.researchgate.net/profile/Merrill_Swain/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing/links/0c960516b1dad753000000/Theoretical-Bases-of-Communicative-Approaches-to-Second-Language-Teaching-and-Testing.pdf
- Canale, M. (1983). *From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy* in Richards J.C, & Schmidt, R.W., *Language and Communication*. London: Longman
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas- Aprendizagem, ensino e avaliação*: Edições Asa

Cravo, A., Bravo, C. & Duarte, E. (2013). Metas Curriculares de Inglês – Ensino Básico: 2.º e 3.º Ciclos. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência

Cullen, R., and I. Kuo. (2007). Spoken grammar and ELT course material: A missing link? TESOL Quartely 41

Fortin, M.F. (2003). O processo de investigação: da concepção à realização. Loures: Lusociência.

Garrison, R. & Shale, D. (1990). Education at a distance: From issues to practice. FL, Melbourne: Krieger.

Gebhard, G.J. (2000). Teaching English as a Foreign or Second Language. USA: The University of Michigan Press

Genaro, K.F.; Lamônica, D.A.C.; Belivacqua, M.C. (2006). O processo de comunicação: contribuição para a formação de professores na inclusão de indivíduos com necessidades educativas especiais, São José dos Campos: Pulso Editorial

Goh, C.2009. Perspectives on spoken grammar.ELT Journal 63

Hall. G. (2011). Exploring English Language Teaching: Language in Action. Routledge-London

Hilliard, A. (2014). Spoken Grammar and Its Role in the English Language Classroom. English Teaching Forum, Number 4, 2-13

Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. In Pride, J. B., & Holmes, J. (Eds.), Sociolinguistics. Baltimore: USA: Penguin Education, Penguin Books Ltd.

Lantolf, J.P. & Poehner, M.E. (2014). Sociocultural Theory and the Pedagogical Imperative in L2 Education: Vygotskian Praxis and the Research/Practice Divide. Routledge-New York

Liaw, S., & Huang, H. (2000). Enhancing interactivity in web-based instruction: A review of the literature. Educational Technology

Ministério da Educação. (s.d.) Organização Curricular e Programas – Ensino Básico 3.º

Ciclo- Alemão. Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário

Mumford, S. (2009). An analysis of spoken grammar: The case for production. ELT Journal 63

Naegle, P. (2002).The new teacher's complete sourcebook- middle school . New York: Scholastic Professional Books

Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press

Nunes, E. J. (2006). *A oralidade em O Dia dos Prodígios*, de Lídia Jorge. Tese. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (SP)

Quivy, R. & Campenhaut, L.V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (5ª edição). Lisboa: Gradiva

Reeve, J. (1996). *Motivating Others: nurturing inner motivational resources*. London: Allyn and Bacon

Richards, J.C. & Rodgers T.S. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press

Richards, J.C., Renandya, W.A. (2002). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press

Richards, J.C., & Farrell, S.C. (2011) *Practice Teaching - A Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press

Rivers, Wilga M. (1987). *Interactive Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Santos, A. (2002). Problemas de Comunicação em alunos com necessidades especiais: Um contributo para a sua compreensão. *Revista inclusão* nº3, 2002, 21-38, Universidade do Minho, Braga, Edições Instituto Estudos da criança.

Saussure, F. (1986). *Curso de Linguística Geral*, Lisboa: Publicações Dom Quixote

Savignon, S. J. (1972). *Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language*

Savignon, S.J.(2002). *Communicative Language Teaching: Linguistic Theory and Classroom Practice*. In Savignon, S.J. *Interpreting Communicative Language Teaching: Contexts and Concerns in Teacher Education*. New Haven & London: Yale University Press

Skehan, P. (1998) *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press. — (1998) Task-based instruction. *Annual Review of Applied Linguistics* 18: (2001) Tasks and language performance assessment. In Bygate et al. (2001)

Solmecke, Gert (1992). Ohne Hören kein Sprechen. *Fremdsprache Deutsch*. 7 Hörverstehen, 4-11

Timmis, I. (2002). Native-speaker norms and international English: A classroom view. *ELT Journal* 56

Tuttle, H.G. & Tuttle A. (2012). *Improving Foreign Language Speaking Through Formative Assessment*. New York, USA: Eye on Education

Van Duzer, C. (1997). *Improving ESL learners' listening skills: At the workplace and beyond*. Washington, DC: Project in Adult Immigrant Education and National Clearinghouse for ESL Literacy Education.

Vygostky, L.S. (1987). *Pensamento e Linguagem*. Livraria Martins: Fontes Editora

Weir, C.J. (2005). *Language testing and validation: An evidence-based approach*, Basingstoke: Palgrave Macmillan

Wills, J. (1996). *A Framework for Task-Based learning*. Longman Handbooks for language teachers, Addison Wesley Longman Limited. England

ANEXOS

Anexo 1: Tabela sobre os Níveis Comuns de Referência – Escala Global (QECR p. 49)

<u>Utilizador proficiente</u>
C2 É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exactidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.
C1 É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
<u>Utilizador independente</u>
B2 É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
B1 É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto.
<u>Utilizador elementar</u>
A2 É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
A1 É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

INTERACÇÃO ORAL GERAL	
C2	Tem um bom domínio de expressões idiomáticas e de expressões familiares e uma consciência dos níveis conotativos de significação. É capaz de exprimir com precisão variações finas de sentido, utilizando, com bastante correcção, uma enorme gama de modalidades. É capaz de retomar uma dificuldade e reestruturá-la de tal modo que o interlocutor mal se apercebe disso.
C1	É capaz de se exprimir fluente e espontaneamente, quase sem esforço. Possui bom domínio de um vasto repertório lexical, o que lhe permite ultrapassar lacunas com circunloquções. Não é óbvia a procura de expressões ou de estratégias de evitação; apenas um tema conceptualmente difícil pode perturbar o fluxo natural e fluido do discurso.
B2	É capaz de utilizar a língua com fluência, correcção e eficácia, em relação a uma vasta gama de assuntos de ordem geral, académica, profissional ou de lazer, indicando claramente as relações entre as ideias. É capaz de comunicar espontaneamente, com um bom controlo gramatical, sem dar a impressão de estar a restringir aquilo que quer dizer e usando o grau de formalidade adequado às circunstâncias.
	É capaz de comunicar com um nível de fluência e de espontaneidade que torna possíveis as interacções com os falantes nativos sem que haja tensão para nenhuma das partes. É capaz de dar ênfase àquilo que para ele é importante num acontecimento ou numa experiência, expor as suas opiniões e defendê-las com clareza, fornecendo explicações e argumentos.
B1	É capaz de comunicar, com uma certa confiança, sobre assuntos que lhe são familiares, habituais ou não relacionados com os seus interesses e o seu domínio profissional. É capaz de trocar, verificar e confirmar informações, lidar com situações menos habituais e explicar por que razão há um problema. É capaz de exprimir o que pensa sobre assuntos mais abstractos ou culturais, como filmes, livros, música, etc.
	É capaz de explorar uma ampla camada de linguagem simples para lidar com a maioria das situações possíveis de acontecer durante uma viagem. É capaz de abordar, sem preparação prévia, assuntos que lhe sejam familiares, expressar opiniões pessoais e trocar informações sobre assuntos que lhe são familiares, de interesse pessoal ou pertinentes para a vida quotidiana (p. ex.: a família, os tempos livres, o trabalho, as viagens e outros acontecimentos correntes).
A2	É capaz de interagir com razoável à-vontade em situações bem estruturadas e conversas curtas, desde que, se for necessário, o interlocutor o ajude. É capaz de lidar com trocas habituais e simples e sem muito esforço; é capaz de fazer e responder a perguntas, trocar ideias e informações sobre assuntos que lhe são familiares e em situações familiares previsíveis.
	É capaz de comunicar no âmbito de tarefas simples e habituais que requerem a troca simples e directa de informações sobre assuntos que lhe são familiares, relativos ao trabalho e aos tempos livres. É capaz de gerir trocas de tipo social muito curtas, mas raramente é capaz de compreender o suficiente para manter uma conversa por sua iniciativa.
A1	É capaz de interagir de maneira simples, mas a comunicação depende totalmente da repetição a ritmo lento, da reformulação e das correcções. É capaz de fazer e responder a perguntas simples, iniciar e responder a afirmações simples no domínio das necessidades imediatas ou sobre assuntos que lhe são muito familiares.

Anexo 3: Escala exemplificativa para conversação QECR (p. 116)

CONVERSAÇÃO
C2 É capaz de conversar com à-vontade e de forma adequada sem que as limitações linguísticas o impeçam de levar uma vida social e pessoal realizada.
C1 É capaz de utilizar a língua em sociedade com flexibilidade e eficácia, incluindo um registo afectivo, subtil e humorístico.
B2 É capaz de participar activamente numa conversa longa sobre a maioria dos assuntos de interesse geral, mesmo que esteja num ambiente barulhento. É capaz de manter relações com os falantes nativos sem os divertir ou irritar involuntariamente, ou sem os obrigar a um comportamento diferente daquele que teriam com um falante nativo. É capaz de transmitir diferentes graus de emoção e dar ênfase aquilo que é importante para ele num acontecimento ou numa experiência.
B1 É capaz de participar, sem preparação prévia, numa conversa sobre um assunto que lhe é familiar. É capaz de seguir um discurso claramente articulado e que lhe seja dirigido numa conversa quotidiana, mesmo que, às vezes, tenha de solicitar a repetição de certas palavras ou expressões. É capaz de manter uma conversa ou discussão, podendo, por vezes, ser difícil de seguir quando tenta formular exactamente aquilo que gostaria de dizer. É capaz de exprimir e reagir a sentimentos tais como surpresa, tristeza, curiosidade e indiferença.
A2 É capaz de estabelecer contactos sociais: cumprimentar e despedir-se; apresentar-se e apresentar alguém; agradecer alguma coisa. É capaz de compreender globalmente um discurso-padrão claro, que lhe seja dirigido, sobre um assunto que lhe seja familiar, desde que possa, às vezes, solicitar a repetição ou reformulação de alguma palavra ou frase. É capaz de participar em pequenas conversas em contextos habituais e sobre assuntos de interesse. É capaz de exprimir aquilo que sente de forma simples e é capaz de agradecer.
É capaz de lidar com trocas sociais muito simples, mas raramente consegue compreender o suficiente para manter uma conversa por sua iniciativa, embora se possa fazer compreender se o interlocutor fizer um esforço. É capaz de utilizar fórmulas de delicadeza simples e correntes quando se dirige a alguém ou para o cumprimentar. É capaz de fazer ou aceitar um convite e de pedir desculpas.
A1 É capaz de fazer uma apresentação e de usar expressões básicas para cumprimentar e para se despedir. É capaz de perguntar como as pessoas estão e de reagir às notícias. É capaz de compreender expressões do quotidiano para satisfazer necessidades simples e de tipo concreto, se lhe forem dirigidas de forma clara, pausada e repetida por um falante compreensivo.

Anexo 4: Escala exemplificativa para cooperação para um fim específico- QECR (p. 119)

COOPERAÇÃO COM VISTA A UM FIM ESPECÍFICO
(p. ex.: reparar um carro, discutir um documento, organizar um evento)
C2 Como B2.
C1 Como B2.
B2 É capaz de compreender com segurança instruções pormenorizadas. É capaz de fazer progredir o trabalho, convidando outros a participarem, a dizerem aquilo que pensam, etc. É capaz de esboçar uma questão ou um problema, fazer especulações sobre as causas e as consequências e pesar as vantagens e os inconvenientes das diferentes abordagens.
B1 É capaz de acompanhar aquilo que é dito, apesar de ocasionalmente ter de pedir para repetirem ou para clarificarem se o(s) interlocutor(es) falarem depressa ou durante muito tempo. É capaz de explicar por que algo constitui um problema, discutir o que fazer em seguida, comparar e contrastar alternativas. É capaz de fazer comentários breves sobre os pontos de vista dos outros.
É geralmente capaz de acompanhar aquilo que é dito e, quando necessário, pode repetir parte daquilo que alguém disse para confirmar a compreensão mútua. É capaz de fazer compreender as suas opiniões e reacções no que respeita a possíveis soluções ou a questões sobre o que fazer em seguida, dando razões breves e explicações. É capaz de convidar os outros a apresentarem os seus pontos de vista sobre formas de procedimento.
A2 É capaz de compreender o suficiente para gerir tarefas habituais e simples, sem grande esforço, pedindo muito simplesmente para repetirem, quando não compreende alguma coisa. É capaz de discutir o que fazer em seguida, responder a sugestões, perguntar e fornecer orientações.
Consegue indicar quando está a acompanhar o assunto e pode ser ajudado a compreender o essencial se o interlocutor se der a esse incómodo. É capaz de comunicar durante tarefas simples e habituais, usando expressões simples para pedir e dar coisas, para obter informações simples e discutir o que fazer em seguida.
A1 É capaz de compreender questões e instruções que lhe sejam dirigidas com algum cuidado e devagar; consegue seguir orientações simples. É capaz de pedir e dar coisas às pessoas.

Anexo 5: Escala exemplificativa para troca de informações QECR (p.121)

TROCA DE INFORMAÇÕES
C2 Como B2. C1 Como B2.
B2 É capaz de compreender e trocar informações complexas e opiniões sobre uma vasta gama de assuntos relativos ao seu papel profissional. É capaz de transmitir com segurança informações pormenorizadas. É capaz de fazer uma descrição clara e pormenorizada de um procedimento. É capaz de sintetizar e relatar informações e argumentos de diferentes fontes.
B1 É capaz de trocar, verificar e confirmar com confiança informações concretas sobre assuntos habituais ou não, dentro da sua área. É capaz de descrever como se faz alguma coisa, dando instruções pormenorizadas. É capaz de resumir e dar a sua opinião sobre um conto, um artigo, uma palestra, uma discussão, uma entrevista ou um documentário e responder a questões de pormenor suplementares. É capaz de encontrar e transmitir informações concretas e directas. É capaz de pedir e seguir instruções. É capaz de obter mais informações detalhadas.
A2 É capaz de compreender o suficiente para lidar com assuntos simples e que lhe são familiares, sem demasiado esforço. É capaz de lidar com as exigências práticas do quotidiano: encontrar e transmitir informações concretas e directas. É capaz de fazer perguntas e responder a questões sobre hábitos e rotinas. É capaz de fazer perguntas e responder a questões sobre passatempos e actividades passadas. É capaz de indicar e seguir direcções e instruções simples, tais como explicar como chegar a algum sítio. É capaz de comunicar no âmbito de tarefas simples e rotineiras que exijam apenas uma troca de informações simples e directa. É capaz de trocar informações limitadas sobre assuntos que lhe são familiares e operações rotineiras. É capaz de fazer perguntas e responder a questões sobre as actividades do trabalho e dos tempos livres. É capaz de perguntar e indicar direcções, recorrendo a um mapa ou a um plano. É capaz de perguntar e fornecer informações pessoais.
A1 É capaz de compreender as perguntas e as instruções simples e curtas e que lhe são dirigidas pausada e cuidadosamente. É capaz de perguntar e responder a perguntas simples, iniciar e responder a afirmações simples sobre necessidades imediatas ou sobre assuntos que lhe são muito familiares. É capaz de perguntar e responder a questões sobre ele próprio e sobre as outras pessoas como, por exemplo, onde vive(m), as pessoas que conhece(m), as coisas que tem(têm). É capaz de indicar o tempo com expressões do tipo: na próxima semana, na passada Sexta-Feira, em Novembro, às 3 horas.

Anexo 6: Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas- Tabela de Equivalência
(adaptado)

ALTE level	CEFR level	Goethe Institute	Cambridge Exam
Nível 5	C2	Zentrale Oberstufenprüfung Kleines Deutsches Sprachdiplom	CPE
Nível 4	C1	Goethe-Zertifikat C1	CAE
Nível 3	B2	Zertificat Deutsch für den Beruf	FCE
Nível 2	B1	Zertifikat Deutsch	PET
Nível 1	A2	Fit in Deutsch 2 /Start Deutsch 2	KET
Iniciante	A1	Fit in Deutsch 1/ Start Deutsch 1	

Anexo 7: Tabela com descritores (traduzido e adaptado)

Gramática	A – Excelente	B - Bom	C- Satisfatório	D - Insatisfatório	E – Fraco
	O aluno usa estruturas gramaticais complexas com muito poucos erros, o que não afeta a comunicação.	O aluno usa estruturas gramaticais com poucos erros, o que não afeta a comunicação.	O aluno utiliza algumas estruturas complexas com alguns erros o que pode afetar ocasionalmente a comunicação.	O aluno não utiliza estruturas complexas e comete erros que geralmente afetam a comunicação.	O aluno não é capaz de utilizar as estruturas e comete erros que impossibilitam a comunicação.
Vocabulário	A – Excelente	B - Bom	C- Satisfatório	D - Insatisfatório	E – Fraco
	O aluno utiliza um vasto vocabulário e expressões apropriadas e relevantes para a atividade.	O aluno utiliza vocabulário e expressões apropriadas e relevantes para a atividade.	O aluno utiliza algumas vezes vocabulário e expressões apropriadas e relevantes para a atividade.	O aluno não utiliza suficiente vocabulário e expressões apropriadas e relevantes para a atividade.	O aluno não utiliza vocabulário nem expressões apropriadas e relevantes para a atividade.
Pronúncia	A – Excelente	B - Bom	C- Satisfatório	D - Insatisfatório	E – Fraco
	O aluno expressa-se clara e naturalmente.	O aluno expressa-se clara e naturalmente na maior parte das vezes.	O aluno expressa-se, às vezes, clara e naturalmente.	O aluno expressa-se, dificilmente, clara e naturalmente.	O aluno nunca se expressa clara e naturalmente.
Fluência	A – Excelente	B - Bom	C- Satisfatório	D - Insatisfatório	E – Fraco
	O discurso do aluno é regular, com frases longas, poucas pausas e a um ritmo apropriado.	O discurso do aluno é regular na maioria das vezes e com frases longas, poucas pausas e a um ritmo apropriado.	O discurso do aluno é, às vezes, regular, com frases longas, poucas pausas e a um ritmo apropriado.	O discurso do aluno é raramente regular, com frases curtas, várias pausas e sem um ritmo apropriado.	O discurso do aluno não é regular, com frases curtas, muitas pausas e sem ritmo.
Interação	A – Excelente	B - Bom	C- Satisfatório	D - Insatisfatório	E – Fraco
	O aluno é capaz de manter uma conversa eficaz utilizando “fillers”.	O aluno é capaz de manter uma conversa eficaz na maioria das vezes e utilizando “fillers”.	O aluno é capaz de, às vezes, manter uma conversa eficaz utilizando “fillers”.	O aluno não é capaz de manter uma conversa eficaz.	O aluno não é capaz de manter uma conversa.

(adaptado) Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching Assessment)

Anexo 8: Ficha de Observação de Atividades de Interação

Ficha de Observação para as Atividades de Interação

Professor: _____ Data: _____

(Alunos) _____ _____ _____	_____ (tema) _____ (tempo)	(aluno/a 1) 1- Apresentação _____ 2- Interação Fluência _____ Pronúncia _____ Vocabulário _____ Gramática _____ Interação _____	(aluno/a 2) 1- Apresentação _____ 2- Interação Fluência _____ Pronúncia _____ Vocabulário _____ Gramática _____ Interação _____
(Alunos) _____ _____ _____	_____ (tema) _____ (tempo)	(aluno/a 1) 1- Apresentação _____ 2- Interação Fluência _____ Pronúncia _____ Vocabulário _____ Gramática _____ Interação _____	(aluno/a 2) 1- Apresentação _____ 2- Interação Fluência _____ Pronúncia _____ Vocabulário _____ Gramática _____ Interação _____
Students (Alunos) _____ _____ _____	Topic _____ (tema) Time _____ (tempo)	(aluno/a 1) 1- Apresentação _____ 2- Interação Fluência _____ Pronúncia _____ Vocabulário _____ Gramática _____ Interação _____	(aluno/a 1) 1- Apresentação _____ 2- Interação Fluência _____ Pronúncia _____ Vocabulário _____ Gramática _____ Interação _____

Marks

A - Excelente

B - Bom

C - Satisfaz

D – Não satisfaz

Anexo 9: Questionário n.º 1 - Ciclo Zero - Após a atividade (Buying a present in London – Inglês)



Questionário

Este questionário destina-se a recolher informações sobre a comunicação oral e de interação entre alunos e/ou professor (a) nas aulas de língua estrangeira, através da utilização de cartões-guião e foi concebido no âmbito de um Mestrado em Ensino da Faculdade de Letras.

Este questionário é anónimo e gostaríamos de contar com a sua colaboração e atenção, pois as suas opiniões são importantes.

Por favor responda com sinceridade. Obrigada

Idade: _____ Sexo: M ☐ F ☐

A. Considerações gerais sobre a comunicação oral.

1. Costuma participar oralmente nas aulas de inglês?

- ☐ a) nunca
- ☐ b) muito raramente
- ☐ c) ocasionalmente
- ☐ d) só quando a professora me pede
- ☐ e) muitas vezes
- ☐ f) sempre

2. Se respondeu a), b) ou c) na questão anterior, qual (quais) é (são) a (s) razão (razões)? (pode assinalar mais do que uma opção).

- ☐ a) não sei as respostas às perguntas
- ☐ b) tenho receio de errar
- ☐ c) participo se a professora pedir
- ☐ d) tenho dificuldades na expressão oral
- ☐ e) não sei pronunciar as palavras
- ☐ f) outra razão: _____

3. Quando participa oralmente utiliza a língua inglesa?

- ☐ a) nunca
- ☐ b) muito raramente
- ☐ c) ocasionalmente
- ☐ d) só quando a professora me pede
- ☐ e) muitas vezes
- ☐ f) sempre

4. Quando participa oralmente como se sente ?

- ☐ a) tímido (a)
- ☐ b) nervoso (a)
- ☐ c) confiante
- ☐ d) bastante confiante
- ☐ e) seguro (a)
- ☐ f) outro: _____

5. Quando participa oralmente o que o (a) preocupa? (pode assinalar mais do que uma opção)

- ☐ a) o meu vocabulário
- ☐ b) a minha pronúncia
- ☐ c) a minha fluência
- ☐ d) se dou a informação correta
- ☐ e) se utilizo as estruturas gramaticais corretamente
- ☐ f) outro: _____

6. Na sua opinião como classifica a sua participação oral nas aulas de inglês?

- ☐ a) fraca
- ☐ b) insuficiente
- ☐ c) suficiente
- ☐ d) boa
- ☐ e) muito boa
- ☐ f) outro: _____

7. Costuma interagir em inglês com os seus colegas na sala de aula?

- ☐ a) nunca
- ☐ b) muito raramente
- ☐ c) ocasionalmente
- ☐ d) muitas vezes
- ☐ e) sempre

B. Considerações sobre a aula de interação

8. Como se sentiu na atividade de interação com o professor (a)?

- ☐ a) tímido (a)
- ☐ b) nervoso (a)
- ☐ c) confiante
- ☐ d) bastante confiante
- ☐ e) seguro (a)
- ☐ f) outro: _____

9. Como se sentiu na atividade de interação com o (a) colega?

- ☐ a) tímido (a)
- ☐ b) nervoso (a)
- ☐ c) confiante
- ☐ d) bastante confiante
- ☐ e) seguro (a)
- ☐ f) outro: _____

10. Como avalia a sua interação com o (a) colega?

- ☐ a) fraca
- ☐ b) insuficiente
- ☐ c) suficiente
- ☐ d) boa
- ☐ e) muito boa
- ☐ f) outro: _____

2/3

11. Como avalia a sua interação com o (a) professor (a) quando este lhe dirige uma pergunta?

- ☐ a) fraca
- ☐ b) insuficiente
- ☐ c) suficiente
- ☐ d) boa
- ☐ e) muito boa
- ☐ f) outro: _____

12. Na sua opinião as atividades de interação podem contribuir para melhorar (pode assinalar mais do que uma opção).

- ☐ a) o meu vocabulário.
- ☐ b) a minha pronúncia.
- ☐ c) a minha fluência.
- ☐ d) os meus conhecimentos de gramática.
- ☐ e) o meu à-vontade na utilização da língua inglesa em situações reais e de exame.
- ☐ f) outro: _____

13. Na sua opinião a utilização dos folhas/cartões-guião podem contribuir para (pode assinalar mais do que uma opção).

- ☐ a) ativar o meu vocabulário.
- ☐ b) auxiliar-me no meu discurso.
- ☐ c) ativar as estruturas que foram lecionadas.
- ☐ d) guiar-me ao longo das atividades de interação.
- ☐ e) motivar-me para o tema a desenvolver.
- ☐ f) outro: _____

14. Acha que poderia melhorar a sua interação com o (a) professor(a) e colega se praticasse este tipo de atividades com mais assiduidade? Sim ☐ Não ☐ Porquê?

15. O que gostaria de melhorar para a próxima atividade de interação? Explique.

16. Sentiu algum progresso ao longo da aula de interação? Sim ☐ Não ☐ Explique.

17. Gostou das atividades de interação que realizou? O que mais gostou? Porquê?

Obrigada pela sua colaboração!

Sofia N. Veiga ☺
março 2015

3/3

Questionário

Este questionário destina-se a recolher informações sobre a comunicação oral e de interação entre alunos e/ou professor (a) nas aulas de língua estrangeira, através da utilização de cartões-guião e foi concebido no âmbito de um Mestrado em Ensino da Faculdade de Letras.

Este questionário é anónimo e gostaríamos de contar com a sua colaboração e atenção, pois as suas opiniões são importantes.

Por favor responda com sinceridade. Obrigada

Idade: 15 Sexo: M ☒ F ☐

A. Considerações gerais sobre a comunicação oral.

1. Costuma participar oralmente nas aulas de alemão?

☐ a) nunca
☐ b) muito raramente
☒ c) ocasionalmente
☐ d) só quando a professora me pede
☐ e) muitas vezes
☐ f) sempre

2. Se respondeu a), b) ou c) na questão anterior, qual (quais) é (são) a (s) razão (razões)? *(pode assinalar mais do que uma opção).*

☐ a) não sei as respostas às perguntas
☒ b) tenho receio de errar
☐ c) participo se a professora pedir
☐ d) tenho dificuldades na expressão oral
☐ e) não sei pronunciar as palavras
☐ f) outra razão: _____

3. Quando participa oralmente utiliza a língua alemã?

☐ a) nunca
☐ b) muito raramente
☐ c) ocasionalmente
☐ d) só quando a professora me pede
☒ e) muitas vezes
☐ f) sempre

4. Quando participa oralmente como se sente ?

☐ a) tímido (a)
☒ b) nervoso (a)
☐ c) confiante
☐ d) bastante confiante
☐ e) seguro (a)
☐ f) outro: _____

5. Quando participa oralmente o que o (a) preocupa? (pode assinalar mais do que uma opção)

- ☐ a) o meu vocabulário
- ☐ b) a minha pronúncia
- ☒ c) a minha fluência
- ☐ d) se dou a informação correta
- ☐ e) se utilizo as estruturas gramaticais corretamente
- ☐ f) outro: _____

6. Na sua opinião como classifica a sua participação oral nas aulas de alemão?

- ☐ a) fraca
- ☐ b) insuficiente
- ☒ c) suficiente
- ☐ d) boa
- ☐ e) muito boa
- ☐ f) outro: _____

7. Costuma interagir em alemão com os seus colegas na sala de aula?

- ☐ a) nunca
- ☒ b) muito raramente
- ☐ c) ocasionalmente
- ☐ d) muitas vezes
- ☐ e) sempre

B. Considerações sobre a aula de interação

8. Como se sentiu na atividade de interação com o professor (a)?

- ☐ a) tímido (a)
- ☒ b) nervoso (a)
- ☐ c) confiante
- ☐ d) bastante confiante
- ☐ e) seguro (a)
- ☐ f) outro: _____

9. Como se sentiu na atividade de interação com o (a) colega?

- ☐ a) tímido (a)
- ☐ b) nervoso (a)
- ☐ c) confiante
- ☒ d) bastante confiante
- ☐ e) seguro (a)
- ☐ f) outro: _____

10. Como avalia a sua interação com o (a) colega?

- ☐ a) fraca
- ☐ b) insuficiente
- ☐ c) suficiente
- ☒ d) boa
- ☐ e) muito boa
- ☐ f) outro: _____

11. Como avalia a sua interação com o (a) professor (a) quando este lhe dirige uma pergunta?

- ☐ a) fraca
- ☐ b) insuficiente
- ☐ c) suficiente
- ☐ d) boa
- ☐ e) muito boa
- ☐ f) outro: _____

12. Na sua opinião as atividades de interação podem contribuir para melhorar (pode assinalar mais do que uma opção).

- ☐ a) o meu vocabulário.
- ☐ b) a minha pronúncia.
- ☐ c) a minha fluência.
- ☐ d) os meus conhecimentos de gramática.
- ☐ e) o meu à-vontade na utilização da língua alemã em situações reais e de exame.
- ☐ f) outro: _____

13. Na sua opinião a utilização dos folhas/cartões-guião podem contribuir para (pode assinalar mais do que uma opção).

- ☐ a) ativar o meu vocabulário.
- ☐ b) auxiliar-me no meu discurso.
- ☐ c) ativar os 'Redemittel' que foram lecionados.
- ☐ d) guiar-me ao longo das atividades de interação.
- ☐ e) motivar-me para o tema a desenvolver.
- ☐ f) outro: _____

14. Acha que poderia melhorar a sua interação com o (a) professor(a) e colega se praticasse este tipo de atividades com mais assiduidade? Sim ☐ Não ☐ Porquê?

15. O que gostaria de melhorar para a próxima atividade de interação? Explique.

16. Sentiu algum progresso ao longo da aula de interação? Sim ☐ Não ☐ Explique.

17. Gostou das atividades de interação que realizou? O que mais gostou? Porquê?

Obrigada pela sua colaboração!

Sofia N. Veiga ©

março 2015

Questionário



Este questionário destina-se a recolher informações sobre a interação entre os alunos e/ou professora nas aulas de língua inglesa, através da utilização de cartões-guião e foi concebido no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês no terceiro ciclo e ensino secundário da Faculdade de Letras do Porto.

Este questionário é anónimo e gostaríamos de contar com a sua colaboração e atenção, pois as suas opiniões são importantes.

Por favor responda com sinceridade. Obrigada

Idade: _____ Sexo: M ☐ F ☐

Considerações sobre a aula de interação

1. Como se sentiu na atividade de interação na presença da professora?

- ☐ a) tímido (a)
- ☐ b) nervoso (a)
- ☐ c) confiante
- ☐ d) bastante confiante
- ☐ e) seguro (a)
- ☐ f) outro: _____

2. Como se sentiu na atividade de interação com o (a) colega?

- ☐ a) tímido (a)
- ☐ b) nervoso (a)
- ☐ c) confiante
- ☐ d) bastante confiante
- ☐ e) seguro (a)
- ☐ f) outro: _____

3. Como avalia a sua interação com o (a) colega?

- ☐ a) fraca
- ☐ b) insuficiente
- ☐ c) suficiente
- ☐ d) boa
- ☐ e) muito boa
- ☐ f) outro: _____

4. Na sua opinião a atividade de interação contribuiu para melhorar:

(pode assinalar mais do que uma opção)

- ☐ a) o meu vocabulário.
- ☐ b) a minha pronúncia.
- ☐ c) a minha fluência.
- ☐ d) os meus conhecimentos de gramática.
- ☐ e) o meu à-vontade na utilização da língua inglesa em situações reais e de exame.
- ☐ f) outro: _____

5. Na sua opinião as folhas/cartões-guião contribuíram para:

(pode assinalar mais do que uma opção)

- ☐ a) ativar o meu vocabulário.
- ☐ b) auxiliar-me no meu discurso.
- ☐ c) ativar as estruturas que foram lecionadas.
- ☐ d) guiar-me ao longo da atividade de interação.
- ☐ e) motivar-me para o tema a desenvolver.
- ☐ f) outro: _____

6. Desde a atividade de interação anterior “Buying a present in London” sinto que melhorei: *(pode assinalar mais do que uma opção)*

- ☐ a) o meu vocabulário.
- ☐ b) o meu discurso.
- ☐ c) a minha pronúncia.
- ☐ d) a minha fluência.
- ☐ e) o meu à-vontade em situações de conversação.
- ☐ f) outro: _____

7. Desde a atividade de interação anterior “Buying a present in London” sinto-me:

- ☐ a) mais confiante.
- ☐ b) mais seguro (a).
- ☐ c) mais motivado (a) para atividades de interação.
- ☐ d) mais motivado (a) para participar oralmente nas aulas de inglês.
- ☐ e) com mais à-vontade em situações de conversação.
- ☐ f) outro: _____

8. A apreciação da professora sobre o meu desempenho na atividade de interação auxilia:

- ☐ a) o meu vocabulário.
- ☐ b) o meu discurso.
- ☐ c) a minha pronúncia.
- ☐ d) a minha fluência.
- ☐ e) o meu à-vontade em situações de conversação.
- ☐ f) o meu nível de interação com o (a) meu (minha) colega.
- ☐ g) outro: _____

9. Na próxima atividade de interação gostaria de melhorar:

- ☐ a) o meu vocabulário.
- ☐ b) o meu discurso.
- ☐ c) a minha pronúncia.
- ☐ d) a minha fluência.
- ☐ e) o meu à-vontade em situações de conversação.
- ☐ f) outro: _____

Obrigada pela colaboração!
abril 2015

U. PORTO
FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Questionário

A. E. E.

Este questionário destina-se a recolher informações sobre a interação entre os alunos e/ou professora nas aulas de língua alemã, através da utilização de cartões-guião e foi concebido no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês no 3º ciclo e Ensino Secundário da Faculdade de Letras do Porto.

Este questionário é anónimo e gostaríamos de contar com a sua colaboração e atenção, pois as suas opiniões são importantes.

Por favor responda com sinceridade. Obrigada

Idade: 14 Sexo: M ☐ F ☒

Considerações sobre a aula de interação

1. Como se sentiu na atividade de interação na presença da professora?

☐ a) muito inseguro (a)
☐ b) inseguro (a)
☒ c) seguro (a)
☐ d) muito seguro (a)
☐ e) outro: _____

2. Como se sentiu na atividade de interação com o (a) colega?

☐ a) muito inseguro (a)
☐ b) inseguro (a)
☒ c) seguro (a)
☐ d) muito seguro (a)
☐ e) outro: _____

3. Como avalia a sua interação com o (a) colega?

☐ a) fraca
☐ b) insuficiente
☐ c) suficiente
☒ d) boa
☐ e) muito boa
☐ f) outro: _____

4. Na sua opinião a atividade de interação contribuiu para melhorar:
(pode assinalar mais do que uma opção)

☐ a) o meu vocabulário.
☐ b) a minha pronúncia.
☐ c) a minha fluência.
☒ d) os meus conhecimentos de gramática.
☒ e) o meu à-vontade na utilização da língua alemã em situações reais e de exame.
☐ f) outro: _____

5. Na sua opinião as folhas/cartões-guião contribuíram para:

(pode assinalar mais do que uma opção)

- ☒ a) ativar o meu vocabulário.
- ☐ b) auxiliar-me no meu discurso.
- ☐ c) ativar as estruturas que foram lecionadas.
- ☒ d) guiar-me ao longo da atividade de interação.
- ☒ e) motivar-me para o tema a desenvolver.
- ☐ f) outro: _____

6. Desde a atividade de interação anterior sinto que melhorei: (pode assinalar mais do que uma opção)

- ☒ a) o meu vocabulário.
- ☐ b) o meu discurso.
- ☐ c) a minha pronúncia.
- ☐ d) a minha fluência.
- ☒ e) o meu à-vontade em situações de conversação.
- ☐ f) outro: _____

7. Desde a atividade de interação anterior sinto-me: (pode assinalar mais do que uma opção)

- ☒ a) mais confiante.
- ☐ b) mais seguro (a).
- ☐ c) mais motivado (a) para atividades de interação.
- ☐ d) mais motivado (a) para participar oralmente nas aulas de alemão.
- ☒ e) com mais à-vontade em situações de conversação.
- ☐ f) outro: _____

8. A apreciação da professora sobre o meu desempenho na atividade de interação auxilia: (pode assinalar mais do que uma opção)

- ☒ a) o meu vocabulário.
- ☐ b) o meu discurso.
- ☐ c) a minha pronúncia.
- ☐ d) a minha fluência.
- ☒ e) o meu à-vontade em situações de conversação.
- ☒ f) o meu nível de interação com o (a) meu (minha) colega.
- ☐ g) outro: _____

9. Na próxima atividade de interação gostaria de melhorar:

(pode assinalar mais do que uma opção)

- ☐ a) o meu vocabulário.
- ☒ b) o meu discurso.
- ☒ c) a minha pronúncia.
- ☐ d) a minha fluência.
- ☐ e) o meu à-vontade em situações de conversação.
- ☐ f) outro: _____

Obrigada pela colaboração!

maio 2015

Este questionário destina-se a recolher informações sobre a interação entre os alunos e/ou professora nas aulas de língua inglesa, através da utilização de cartões-guião e foi concebido no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês no terceiro ciclo e ensino secundário da Faculdade de Letras do Porto.

Este questionário é anónimo e gostaríamos de contar com a sua colaboração e atenção, pois as suas opiniões são importantes.

Por favor responda com sinceridade. Obrigada

Idade: _____ Sexo: M ☐ F ☐

Considerações sobre a aula de interação

1. Como se sentiu na atividade de interação sem estruturas (useful language) na presença da professora?
☐ a) muito inseguro (a)
☐ b) inseguro (a)
☐ c) seguro (a)
☐ d) muito seguro (a)
☐ e) outro: _____
2. Como se sentiu na atividade de interação sem estruturas (useful language) com o (a) colega?
☐ a) muito inseguro (a)
☐ b) inseguro (a)
☐ c) seguro (a)
☐ d) muito seguro (a)
☐ e) outro: _____
3. Como avalia a sua interação com o (a) colega?
☐ a) fraca
☐ b) insuficiente
☐ c) suficiente
☐ d) boa
☐ e) muito boa
☐ f) outro: _____
4. Na sua opinião a atividade de interação sem estruturas (useful language) contribuiu para:
(pode assinalar mais do que uma opção)
☐ a) melhorar o meu vocabulário.
☐ b) a minha pronúncia.
☐ c) a minha fluência.
☐ d) os meus conhecimentos de gramática.
☐ e) o meu à-vontade na utilização da língua inglesa em situações reais e de exame.
☐ f) verificar se consigo realizar a atividade sem ajuda das estruturas.
☐ g) outro: _____

5. Na sua opinião a atividade sem estruturas nas folhas/cartões-guião (*Useful language*) foi: (pode assinalar mais do que uma opção)

- ☐ a) muito difícil.
- ☐ b) mais difícil que as atividades anteriores com as estruturas.
- ☐ c) difícil mas concretizável.
- ☐ d) acessível.
- ☐ e) muito acessível.
- ☐ f) outro: _____

6. Desde a atividade de interação anterior e ao longo desta atividade sem estruturas sinto que melhorei:

(pode assinalar mais do que uma opção)

- ☐ a) o meu vocabulário.
- ☐ b) o meu discurso.
- ☐ c) a minha pronúncia.
- ☐ d) a minha fluência.
- ☐ e) o uso da gramática
- ☐ f) o meu à-vontade em situações de conversação.
- ☐ g) o meu nível de interação com o (a) meu (minha) colega
- ☐ h) não melhorei /não senti diferença nas atividades com estruturas e sem estruturas.
- ☐ i) outro: _____

7. Desde a atividade de interação anterior com estruturas (*useful language*) para esta atividade sem estruturas sinto-me: (pode assinalar mais do que uma opção)

- ☐ a) mais confiante.
- ☐ b) mais seguro (a).
- ☐ c) mais motivado (a) para atividades de interação.
- ☐ d) mais motivado (a) para participar oralmente nas aulas de inglês.
- ☐ e) mais confiante no meu nível de interação com o (a) meu (minha) colega
- ☐ f) mais capaz de realizar atividades orais e de interação em situações de exame.
- ☐ g) com mais à-vontade em situações de conversação.
- ☐ h) não sinto diferença na forma como me sinto.
- ☐ i) outro: _____

8. A apreciação da professora sobre o meu desempenho na atividade de interação auxilia: (pode assinalar mais do que uma opção)

- ☐ a) o meu vocabulário.
- ☐ b) o meu discurso.
- ☐ c) a minha pronúncia.
- ☐ d) a minha fluência.
- ☐ e) o meu à-vontade em situações de conversação.
- ☐ f) o meu nível de interação com o (a) meu (minha) colega.
- ☐ g) a aplicação das estratégias que adquiri para situações de teste / exame.
- ☐ h) outro: _____

9. Na próxima atividade de interação gostaria de melhorar:

(pode assinalar mais do que uma opção)

- ☐ a) o meu vocabulário.
- ☐ b) o meu discurso.
- ☐ c) a minha pronúncia.
- ☐ d) a minha fluência.
- ☐ e) o meu à-vontade em situações de conversação.
- ☐ f) outro: _____

Obrigada pela
colaboração
junho 2015

Este questionário destina-se a recolher informações sobre a interação entre os alunos e/ou professora nas aulas de língua alemã, através da utilização de cartões-guião e foi concebido no âmbito do Mestrado em Ensino do Alemão no terceiro ciclo e ensino secundário da Faculdade de Letras do Porto.

Este questionário é anónimo e gostaríamos de contar com a sua colaboração e atenção, pois as suas opiniões são importantes.

Por favor responda com sinceridade. Obrigada

Idade: _____ Sexo: M ☐ F ☐

Considerações sobre a aula de interação

1. Como se sentiu na atividade de interação sem estruturas na presença da professora?

- ☐ a) muito inseguro (a)
- ☐ b) inseguro (a)
- ☐ c) seguro (a)
- ☐ d) muito seguro (a)
- ☐ e) outro: _____

2. Como se sentiu na atividade de interação sem estruturas com o (a) colega?

- ☐ a) muito inseguro (a)
- ☐ b) inseguro (a)
- ☐ c) seguro (a)
- ☐ d) muito seguro (a)
- ☐ e) outro: _____

3. Como avalia a sua interação com o (a) colega?

- ☐ a) fraca
- ☐ b) insuficiente
- ☐ c) suficiente
- ☐ d) boa
- ☐ e) muito boa
- ☐ f) outro: _____

4. Na sua opinião a atividade de interação sem estruturas contribuiu para:

(pode assinalar mais do que uma opção)

- ☐ a) melhorar o meu vocabulário.
- ☐ b) a minha pronúncia.
- ☐ c) a minha fluência.
- ☐ d) os meus conhecimentos de gramática.
- ☐ e) o meu à-vontade na utilização da língua alemã em situações reais e de exame.
- ☐ f) verificar se consigo realizar a atividade sem ajuda das estruturas.
- ☐ g) outro: _____

Na sua opinião a atividade sem estruturas nas folhas/cartões-guião foi: (pode assinalar mais do que uma opção)

- ☐ a) muito difícil.
- ☐ b) mais difícil que as atividades anteriores com as estruturas.
- ☐ c) difícil mas concretizável.
- ☐ d) acessível.
- ☐ e) muito acessível.
- ☐ f) outro: _____

6. Desde a atividade de interação anterior e ao longo desta atividade sem estruturas sinto que melhorei:

(pode assinalar mais do que uma opção)

- ☐ a) o meu vocabulário.
- ☐ b) o meu discurso.
- ☐ c) a minha pronúncia.
- ☐ d) a minha fluência.
- ☐ e) o uso da gramática
- ☐ f) o meu à-vontade em situações de conversação.
- ☐ g) o meu nível de interação com o (a) meu (minha) colega
- ☐ h) não melhorei /não senti diferença nas atividades com estruturas e sem estruturas.
- ☐ i) outro: _____

7. Desde a atividade de interação anterior com estruturas para esta atividade sem estruturas sinto-me: (pode assinalar mais do que uma opção)

- ☐ a) mais confiante.
- ☐ b) mais seguro (a).
- ☐ c) mais motivado (a) para atividades de interação.
- ☐ d) mais motivado (a) para participar oralmente nas aulas de alemão.
- ☐ e) mais confiante no meu nível de interação com o (a) meu (minha) colega
- ☐ f) mais capaz de realizar atividades orais e de interação em situações de exame.
- ☐ g) com mais à-vontade em situações de conversação.
- ☐ h) não sinto diferença na forma como me sinto.
- ☐ i) outro: _____

8. A apreciação da professora sobre o meu desempenho na atividade de interação auxilia: (pode assinalar mais do que uma opção)

- ☐ a) o meu vocabulário.
- ☐ b) o meu discurso.
- ☐ c) a minha pronúncia.
- ☐ d) a minha fluência.
- ☐ e) o meu à-vontade em situações de conversação.
- ☐ f) o meu nível de interação com o (a) meu (minha) colega.
- ☐ g) a aplicação das estratégias que adquiri para situações de teste / exame.
- ☐ h) outro: _____

9. Na próxima atividade de interação gostaria de melhorar:

(pode assinalar mais do que uma opção)

- ☐ a) o meu vocabulário.
- ☐ b) o meu discurso.
- ☐ c) a minha pronúncia.
- ☐ d) a minha fluência.
- ☐ e) o meu à-vontade em situações de conversação.
- ☐ f) outro: _____

Obrigada pela
colaboração
junho 2015

Anexo n.º 15 Ficha de reflexão sobre as atividades

Gostaria que elaborasse reflexões após cada atividade de interação.
(Por favor mencione se sentiu algum progresso e em que aspeto. Como se sentiu antes, durante e após realizar a atividade interação).

Obrigada 😊

Data: _____ Nome da atividade: _____

Reflexão ✍️

Data: _____ Nome da atividade: _____

Reflexão ✍️

COLLABORATIVE TASK

Work in pairs.

You are on holiday with a friend in London. Discuss with your partner the best possible gift to bring back to your brother and sister.



Useful language

Say what you think:

I think...

In my opinion,...

Agree and disagree:

I agree/don't agree that...

That's (not) a good idea...

Make suggestions:

You had better...

You should...

Why don't you (buy)...?

Agrupamento de Escolas de Ermesinde



10.Klasse Stufe 1

Name _____ Nummer _____

Referendarin Sofia Neumeyer Veiga Datum _____

„Wer ist er?“



A- Lesen Sie und Füllen Sie die Lücken aus!

Er **ist** (sein) a) _____ Jahre alt. Er b) _____ (kommen) aus
c) _____. Er d) _____ (sein) e) _____ von Beruf.

Er f) _____ (spielen) in g) _____.

Er h) _____ (wohnen) in i) _____.

Er j) _____ (sprechen) k) _____ und l) _____.

Seine Hobbys m) _____ (sein) n) _____ und o) _____.

Er p) _____ (heißen) q) _____.

Sie ist 60 (sechzig) Jahre alt.

Sie kommt aus Hamburg, Deutschland

Sie ist Politikerin von Beruf.

Sie arbeitet und wohnt in Berlin. Sie spricht

fließend Russisch und Englisch. Ihre Hobbys sind kochen und Fußballspiele

sehen. Sie heißt Angela Merkel.



Quelle: www.wikipedia.com selbstentwurf

Agrupamento de Escolas de Ermesinde



10.Klasse

Stufe 1

Name _____ Nummer _____

Referendarin Sofia Neumeyer Veiga Datum _____

Wer ist sie?

A- Lesen Sie und Füllen Sie die Lücken aus!



Sie ist (sein) a) _____ Jahre alt. Sie b) _____ (kommen) aus
c) _____. Sie d) _____ (sein) e) _____ von Beruf.
Sie f) _____ (arbeiten) in g) _____.
Sie h) _____ (wohnen) in i) _____.
Sie j) _____ (sprechen) k) _____ und l) _____.
Ihre Hobbys m) _____ (sein) n) _____ und o) _____.
Sie p) _____ (heißen) q) _____.

Er ist 29 (neunundzwanzig) Jahre alt.

Er kommt aus Funchal, Portugal.



Er ist Fußballspieler von Beruf. Er spielt und wohnt in Madrid. Er spricht
Englisch und Spanisch. Seine Hobbys sind Fußballspielen und Musik hören.

Er heißt Cristiano Ronaldo.

Quelle: www.wikipedia.com selbstentwurf

Anexo 18: Atividades de interação com os cartões-guião e com estruturas –
1.º Ciclo - (Get About: Travelling, Films, Music Festivals, Exercising) - Inglês

Topic: Travelling (Unit Get About)

- ☺ You and your partner were offered two tickets to travel abroad but one of you is afraid of flying.
- ☺ Talk to your partner and decide where and when would you like to go and why.



👉 Useful language

Asking for your partner's opinion

Are you ready for the ... ?

When should we go ... ?

Would you like to travel...?

Expressing your opinion

I feel so (excited/happy/curious...)

I am not sure if... / I am afraid of...

I would really like...

I don't think it is a good idea to ...

We could stay at...

Fillers

Well, ...

Hum...

Look...

Topic: Films (Unit Get about!)

- ☺ You and your partner decided to go together to the cinema this weekend.
- ☺ One of you likes science fiction but the other prefers action films.



👉 Useful language:

Asking for your partner's opinion

What type of film... (terror, science fiction..)?

Do you think...?

What about going to ... ?

Expressing your opinion

I feel so (excited/happy/curious...)

I am not sure if...

I think it must be (interesting, exciting...)

I really don't like...

I prefer...

Fillers

Well, ...

Hum...

Look...

Topic Music Festivals (Unit 1 Get About!)

☺ Next weekend you are going to a music festival with your friend.

☺ Think of all the things you need to take and what singers/bands you would like to listen to.



👉 Useful language:

Asking for your partner's opinion

Are you ready for the ... ?

What should we ... (take)?

Do you think...?

Expressing your opinion

I feel so (excited/happy/curious...)

I am not sure if...

I really like

I don't think it is a good idea to ...

They must be ... (brilliant/fantastic..)

Fillers

Well, ...

Hum...

Look...

Topic: Exercising Unit 2: Be in shape

☺ Your friend asks you for some help on how to stay fit.

☺ You offer to help and give some piece of advice.



👉Useful language:

Asking for your partner's opinion

How can I become (fitter)?

Could you go... (swimming)... with me ?

Do you think...?

Expressing your opinion

I don't like (exercising).

I am not sure if...

I really like...

I don't think it is a good idea to ...

Maybe I should try...

Fillers

Well, ...

Hum...

Look!

Anexo 19: Atividades de interação com os cartões-guião e com estruturas –
1.º Ciclo – (Im Geschäft, Im Supermarkt, In der Schule) - Alemão

Sprechen

Interaktion

Thema : ‘Im Geschäft’



1 - Vorbereitung (preparação) - ICH

☺ *Sich Vorstellen* – Was können Sie schon über sich selbst sagen?

Notieren Sie wichtigsten Informationen über sich selbst:(Name/Alter/ Land/ Wohnort/
Schule/ Sprachen/Hobby)

2 - Vorbereitung (preparação) – Mein/ meine Kollege/ Kollegin und Ich

☺ *Partner orientierte Aktivität – Interaktion*

Sie möchten neue Kleidung kaufen denn gehen Sie ins Geschäft.

A - Bilden Sie einen Dialoge zwischen dem Verkäufer/der Verkäuferin und den
Kunden/der Kundin.

B- Wählen Sie eine Person aus und dann üben Sie mit Ihrem Kollegen / Ihrer Kollegin.
Wenn Sie fertig sind nehmen Sie Platz vor einem /einer Lehrer/rin und spielen Sie eine
Rolle.

Einige Redemittel:

Guten Tag!/ ...

Kann ich Ihnen
helfen?

Ich suche...

Welche Größe?

36, bitte.

Sprechen

Interaktion

Thema : 'In der Schule'



1 - Vorbereitung (preparação) - ICH

☺ **Sich Vorstellen – Was können Sie schon über sich selbst sagen?**

In drei Minuten organisieren Sie die wichtigsten Informationen über sich selbst: (Name/Alter/ Land/ Wohnort/ Schule/ Sprachen/Hobby)

2 - Vorbereitung (preparação) – Mein/ meine Kollege/ Kollegin und Ich

☺ **Partner orientierte Aktivität – Interaktion**

Sie haben einen neuen Kollege/ eine neue Kollegin. Er/ Sie kommt aus den USA und Sie möchten ihm/ihr besser kennenlernen.

A - Bilden Sie einen Dialoge zwischen den neuen Kollege/ die neue Kollegin.

B- Wählen Sie eine Person aus und dann üben Sie mit Ihrem Kollege / Ihrer Kollegin. Wenn Sie fertig sind nehmen Sie Platz vor einem /einer Lehrer/rin und spielen Sie eine Rolle.

Einige Redemittel:

Guten Tag!/ ...

Wie alt ...?

Hast du ein Hobby?

Was ist... Lieblingsfach?...

Welche Sprachen sprichst...?

Viel Spaß! ☺

Sprechen

Interaktion

Thema : 'Im Supermarkt'



1 - Vorbereitung (preparação) - ICH

😊 **Sich Vorstellen** – Was können Sie schon über sich selbst sagen?

Notieren Sie die wichtigsten Informationen über sich selbst:(Name/Alter/ Land/ Wohnort/ Schule/ Sprachen/Hobby)

2 - Vorbereitung (preparação) – Mein/ meine Kollege/ Kollegin und Ich

😊 **Partner orientierte Aktivität – Interaktion**

Sie möchten eine Party am Wochenende organisieren. Sie möchten die Lebensmittel für die Party kaufen.

A - Bilden Sie einen Dialog zwischen dem Verkäufer/die Verkäuferin und dem Kunden/der Kundin .

B - Wählen Sie eine Person aus und dann üben Sie mit Ihrem Kollegen / Ihrer Kollegin. Wenn Sie fertig sind nehmen Sie Platz vor einem /einer Lehrer/rin und spielen Sie eine Rolle.

Einige Redemittel:

Guten Tag!/ ...

Was wünschen Sie?...

Ich brauche (noch) ..., bitte.

Wie viel?

Viel Spaß!

Anexo 20: Atividades de interação com os cartões-guião e sem estruturas – 2.º Ciclo –
(Teenagers' worries, Technology) Inglês

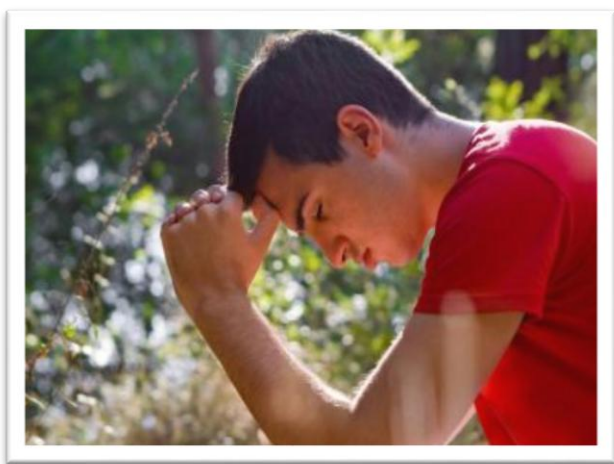
Speaking

Interaction 🗨️🗨️

Topic: Teenagers' worries

Talk to your partner about your worries as a teenager.

You should also ask him/her questions.



Good work! 😊

Speaking

Interaction 🗨️ 🗨️

Topic: Technology

- ☺ It's your friend's birthday and you want to buy a present for him/her.
- ☺ Talk to your partner and decide about the best present to buy.



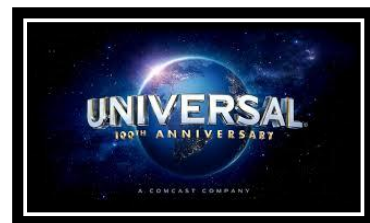
Good work!

Sprechen

Interaktion

Thema : Freizeit

- Welche Freizeitaktivitäten haben Sie? Was können Sie schon über das Thema erzählen?
- Sprechen Sie mit Ihrem Partner/Ihrer Partnerin über Ihre Freizeitaktivitäten.
- Beantworten Sie oder stellen Sie die folgenden Fragen:
- Wann / Mit wem / Wo machen Sie Ihre Freizeitaktivitäten?



Viel Spaß!